

TAMPEREEN YLIOPISTO

Lähikuvassa kansalaisopiston tuntiopettaja

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

MAIJA SINISALO

Huhtikuu 2014

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
MAIJA SINISALO: Lähikuvassa kansalaisopiston tuntiopettaja
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 98 sivua
Huhtikuu 2014

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli tuoda esille vapaan sivistystyön kansalaisopiston tuntiopettaja. Tuntiopettajia toimii vapaan sivistystyön kentällä arviolta 35 tuhatta. Kansalaisopistoissa heidän vuosittain pitämillään noin kahdella miljoonalla tunnilla käy 650 tuhatta Suomessa asuvaa yli 16-vuotiasta. Vapaan sivistystyön tulevaisuutta pohditaan eri foorumeilla ja pyrin tuomaan näihin keskusteluihin mukaan myös tuntiopettajan vapaan sivistystyön käytännön toimijana. Toivoin saavani tuntiopettajan lähikuvaan ja samalla saattamaan hänen äänensä kuuluville etsimällä vapaan sivistystyön diskursseista tuntiopettajan eri merkityksiä. Tutkimukseni taustalla vaikuttavat holistinen ihmiskäsitys sekä relativistinen, hermeneuttinen ja maltillisesti konstruktivistinen käsitys tiedosta ja tietämisestä. Myös tuntiopettaja rakentaa todellisuutta vuorovaikutuksessa muiden kanssa.

Tutkimuksen lähestymistapa oli etnografinen. Tiedon nähdään rakentuvan vuoropuhelussa teorian ja aineiston välillä. Keräsin aineistoa erilaisissa tilaisuuksissa ja tapahtumissa ja toimijoiden kanssa käydyissä keskusteluissa. Haastatteluaineistoa muistuttavia kahdenkeskisiä ja pienissä ryhmissä käytyjä keskusteluja täydentävät erilaisista tapahtumista kerätty havaintoaineisto sekä viranomaispuhetta vapaan sivistystyön kontekstissa edustava Koulutuksen arviointineuvoston arviointiraportti *Vapaan sivistystyön opetushenkilöstön kelpoisuus, osaaminen ja työolot* vuodelta 2009.

Aineiston ristiinluenta aikaisemman tutkimuksen kanssa sekä diskurssinanalyysin menetelmien käyttö auttoivat aineiston tiivistämisessä ja merkitysten tunnistamisessa aineistosta. Analyysin tuloksena tunnistin erilaisia tapoja, joilla tuntiopettaja rakentuu vapaan sivistystyön toimijoiden puheessa. Tuntiopettajien omassa puheessa pyrin tunnistamaan eri repertuaareja joita käytetään kuvaamaan tuntiopettajaa ja opettajuutta. Lisäksi eroja löytyi viranomaispuheesta rakentuvan tuntiopettajan ja toimijoiden puheesta löytyvien tuntiopettajan merkitysten välillä. Viranomaispuheesta pyrin tunnistamaan tapoja faktuaalista tuntiopettajaa ja hänen työtään eri tavoin. Viranomaisraportti on syntynyt Opetus- ja kulttuuriministeriön toimeksiannosta. Toimeksianto edelsi Euroopan parlamentin päätöslauselma ja Euroopan komission suositus. Viranomaispuheella on painoa jo tuottamisehtojensa perusteella enemmän kuin toimijoiden puheella. Puheet eivät kohtaa, keskustelua ei synny.

Oletan, että päätöksentekijät ovat tilanneet viranomaisraportin päätöksenteon perustaksi. Päätöksiä vapaan sivistystyön tulevaisuudesta ei tulisi kuitenkaan tehdä pelkästään painavan viranomaispuheen perusteella, vaan keskusteluun tulee ottaa mukaan myös eri tavoin puhuvat sivistystyön käytännön toimijat kuten tuntiopettajat. Näin voivat kaikki olla osallisia ja mukana rakentamassa vapaan sivistystyön tulevaisuutta.

Asiasanat: vapaa sivistystyö, diskurssi, merkityssysteemi

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO.....	6
2 KANSALAIPOISTOJEN MUUTTUNUT TEHTÄVÄKÄSITYS.....	8
3 KANSALAIPOISTON TUNTIOPETTAJA TUTKIMUKSEN KOHTEENA.....	9
4 KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELYÄ JA NIIDEN POHDINTAA.....	12
4.1. Sosiaalinen vuorovaikutus.....	12
4.2 Pedagogiikka.....	13
4.3 Pedagoginen rakkaus.....	14
4.4 Sivistys.....	15
4.5 Vapaa sivistystyö.....	16
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	16
5.1 Tietämisen vaikeus.....	19
5.2 Ihminen tutkimuksen kohteena.....	23
5.3 Tutkimusstrategia.....	25
5.4 Tutkimusasetelma ja tutkimuskysymys.....	28
6 TUTKIMUKSEN AINEISTO.....	29
6.1. Vapaan sivistystyön toimijoiden puhe aineistossa.....	31
6.2 Viranomaispuhe aineistossa.....	33
7 AINEISTON ANALYSOINNIN SUUNNITTELU JA VALINTOJEN PERUSTELU.....	36
7.1 Diskurssitutkimuksen tuomat mahdollisuudet analyysissä.....	39
7.2 Analyysin eteneminen.....	44
8 AINEISTOPUHEEN JA TUTKIMUSPUHEEN RISTIINLUENTA.....	47
8.1. Kansalaisopiston tuntiopettajan erityinen työ ja työsuhte.....	48
8.2 Opettajuus, opettaminen ja oppiminen.....	57
8.3 Sosiaalinen vuorovaikutus oppimisen kontekstissa.....	62
8.4 Pedagogiikka ja hyvinvointi.....	65
8.5 Koulutusta, kasvatusta vai sivistystä?.....	70
8.6 Yhteenveto ristiinluennasta.....	75
9 AINEISTON TARKASTELU DISKURSSIANALYYSIN MENETELMIN.....	76
9.1 Faktuaalistamisstrategiat viranomaispuheessa.....	76
9.1.1 Mittaamisstrategia.....	78
9.1.2 Pätevyysstrategia.....	80
9.1.3 Työsuhtestrategia.....	83
9.2 Merkityssysteemien kirjo vapaan sivistystyön toimijoiden puheessa.....	84
9.2.1 Elämäntaparepertuaari.....	85
9.2.2 Palkkatyörepertuaari.....	86

9.2.3 Pätevyysrepertuaari.....	87
9.2.4 Ammattitaitorepertuaari.....	87
9.2.5 Vertaisrepertuaari.....	89
10 TULOSTEN ARVIOINTI	90
11 TUTKIMUSTYÖN POHDINTAA	93
LÄHTEET	95

1 JOHDANTO

Vapaan sivistystyön alkutaipaleella Suomessa oli kyse kielestä, kansallisuudesta ja itsenäisyydestä. Kansan syvät rivit haluttiin saada mukaan yhteiskunnalliseen toimintaan. Toiminnan nimi on muuttunut, mutta sivistystyö on jatkunut katkeamattomasti, vaikka ei muuttumattomana, tähän päivään saakka. Miten sivistystyötä tänään tuotetaan, kenen toimesta ja kenelle?

Lähdin tutustumaan tähän laajaan mutta julkisessa keskustelussa yllättävän näkymättömään ja kuulumattomaan toimintakenttään syksyllä 2011 käynnistyneen Sivistystyön Vapaus ja Vastuu – tutkimushankkeen mukana. Itä-Suomen ja Tampereen yliopiston sekä Åbo Akademin ja VSY:n yhteisen hankkeen päätarkoituksena on kirkastaa vapaan sivistystyön toiminta-ajatus, toimintamenetelmät, merkitys ja toimijuus suhteessa muuttuvaan yhteiskunnallishistorialliseen kontekstiin. Tarkoituksena on myös pohtia uusia tulkintavaihtoehtoja ja niiden merkityksiä. (Sivistystyön vapaus ja vastuu, SVV) – hanke 2011, 7.) Hankkeen tapahtumissa ja tapaamisissa olen päässyt tutustumaan vapaan sivistystyön toimintaan sisältä päin ja näkemään sen liittymäpintoja ympäröivään yhteiskuntaan. Rajaan oman opinnäytetyöni koskemaan kansalaisopiston tuntiopettajaa, mutta olen pyrkinyt tutustumaan vapaan sivistystyön toimijoihin ja toimintaan laajemminkin, lähinnä kuitenkin kansalaisopiston kontekstissa.

Vapaan sivistystyön toiminta on valtakunnallisesti kattavaa ja toimintaan on viime vuosikymmeninä kohdistunut ja kohdistuu edelleen useita valtakunnallisia kehityshankkeita. Myös vapaata sivistystyötä koskevaa lakia on muutettu sekä 1990- että 2010 – luvulla. Muutokset ja kehittäminen ovat toki ymmärrettäviä ja toiminnan kehittäminen on tarpeellistakin yhteiskunnan ja siten vapaan sivistystyön toimintakentän alati muuttuessa. Valtakunnallisten muutoshankkeiden lisäksi myös vapaan sivistystyön sisäisen keskustelun määrä yllätti. Itsetutkiskelua ja oman toiminnan kriittistäkin tarkastelua on ehkä runsaasti juuri ympäröivästä yhteiskunnasta tulevien määritysten ja jatkuvan muutoksen paineissa. Vapaan sivistystyön itsetutkiskelu lienee siis perusteltua ja tarpeellista. Sisäisen keskustelun määrä ja into kertovat voimasta ja vahvuudesta toiminnan takana. Voima voidaan kanavoida tehokkaasti vapaan sivistystyön toiminnan parhaaksi kun sivistystyön toimijoiden kesken on yhteinen ymmärrys siitä, mitä vapaa sivistystyö on tämän päivän yhteiskunnassa, kenelle sitä tulee

suunnata ja kuka sitä voi tarjota. Toisaalta toimijoiden oma käsitys toiminnan arvoista ja tavoitteista tulee voida kommunikoida yhteiskunnan päättävien tahojen kanssa siten, että vapaalle sivistystyölle voidaan taata kaikkien kannalta suotuisat edellytykset.

Keskustelua vapaan sivistystyön toiminnan sisäisistä arvoista ja sivistystyön asemasta muuttuvassa yhteiskunnassa siis jatketaan ja sitä on syytä jatkaa eri tahoilla ja tasoilla siten, että kiinnostus vapaan sivistystyön tulevaisuudesta säilyy ja kasvaa ja että kaikki kiinnostuneet voivat osallistua keskusteluun ja saavat äänensä kuuluville. Jenni Pätäri (2012, 6) toteaa, että vapaa sivistystyö on moninaista ja monikerroksista. Se on osa ihmisten arkea, osa tieteenalaa ja osa yhteiskuntaa. Vapaalla sivistystyöllä on siis merkittävä asema yhteiskunnassa. Se on julkisesti rahoitettavaa toimintaa, joten on luonnollista, että toimintaa halutaan ohjata ja kontrolloidakin yhteiskunnan päättäjien taholta. Toisaalta vapaan sivistystyön olemassaoloa uhkaa uusliberalistisen ajattelun mukainen koulutuksen näkeminen vain taloudellisen kasvun tekijänä.

Tämän keskustelun melskeissä työskentelevät myös kansalaisopiston tuntiopettajat. He ovat suuri, valtakunnallinen, heterogeeninen ryhmä ihmisiä työskentelemässä erikoisessa työsuhteessa, aivan vapaan sivistystyön sydämessä. Silmiinpistävä seikka tässä joukossa on, etteivät he juuri ole näkyneet eivätkä kuuluneet vapaan sivistystyön sisäisessäkään keskustelussa eivätkä tutkimuspuheissa. Tähän ryhmään ryhdyn tutustumaan pyrkimyksenäni nostaa myös heidät keskusteluun mukaan. Pyrin saamaan lähikuvaa tuntiopettajista, mutta koska vapaan sivistystyön kenttä on itselleni melko tuntematon, tulee minun tutustua myös tuntiopettajan työn taustalla olevaan toimintaympäristöön, jotta varsinaiseen kohteeseen saa katseen tarkennettua.

Taustoitan tutkimukseni kohdetta, kansalaisopiston tuntiopettajaa kuvaamalla kansalaisopiston toiminnan historiaa seuraavassa luvussa. Luvussa kolme pohdin kansalaisopiston tuntiopettajaa tutkimuksen kohteena. Tämän jälkeen esitän aineistoni puheessa sekä tutkimusteksteissä esiin nousseiden keskeisten käsitteiden määrittelyjä luvussa neljä. Tutkimuksen taustalla vaikuttavia oletuksia, tutkimusstrategian ja tutkimusasetelman sekä tutkimuskysymyksen esittelen luvussa viisi. Luvussa kuusi kuvailen tutkimusaineiston ja luvussa seitsemän pohdin aineiston analyysin suunnittelua ja etenemistä. Luku kahdeksan sisältää aineiston ja tutkimuspuheen ristiinluennan. Olen jakanut ristiinluennan keskeisten

teemojen mukaan omiin kappaleisiin. Luvussa yhdeksän jatkan aineiston tarkastelua diskurssianalyysin menetelmin. Luvussa 10 pohdin tutkimuksen tuloksia ja luvussa 11 tutkimuksen tekemisen problematiikkaa.

2 KANSALAIPOISTOJEN MUUTTUNUT TEHTÄVÄKÄSITYS

Vapaan sivistystyön laajasta tuntiopettajien joukosta olen tämän työn aiheeksi rajannut kansalaisopiston tuntiopettajan merkityksineen. Tutkimusasetelman taustaksi tarkastelen tässä luvussa lyhyesti vapaan sivistystyön ja yhden sen tärkeän toimijan, kansalaisopiston, tehtäväkäsityksen muutosta. Seuraavassa luvussa 3 kuvailen varsinaista tutkimuskohdetta, kansalaisopiston tuntiopettajaa.

Yhteiskunnan muutoksen mukana myös kansalaisopistojen tehtäväkäsitys on muuttunut.

Muutos on ollut jatkuvaa, ja jatkuu edelleen. Julkilausutut arvofilosofiset käsitykset opistojen tehtävästi kulkevat 1900-luvun alun valistuksen kautta sivistyksen ”aikakauteen”. Kasvatus nousi tärkeäksi arvoksi 1960-luvulla, kun taas 1970-luvulla on tehtäväkäsitys perustunut koulutukselle. Palvelu tuli merkittäväksi käsitteeksi tehtäväkäsitystä määriteltäessä 1980-luvulla. Tehtäväkäsityksen muutokset eivät tarkoita sitä, että yksi määre kumoaisi aikaisemmat. Tehtäväkäsitys on laajentunut ja kerroksistunut, uloimpana ja ehkä siten näkyvimpänä on ollut 2000-luvun taitteessa palvelu. (Sihvonen, 1999, 174.)

Valistuksen tehtäväkaudella valistettiin kansaa, mutta valistus kohdistettiin vain osaan sitä, alempiin yhteiskuntaluokkiin, talonpoikiin ja työväestöön. Kun ylhäältä annettu valistus alkoi saada kritiikkiä sivistettävien taholta, valistus muotoutui omaehtoisempaan, yhteisöllisempään suuntaan, opintopiirien keskinäiseen vuorovaikutukseen. Vaikka tiedon jakaminen katsottiin vielä usealla taholla tärkeimmäksi tehtäväksi, salli sivistämisen idea myös taide- ja käytännön aineiden opetuksen. Sivistyksen katsottiin kuuluvan kaikille, joten kansan käsite laajeni koskemaan koko yhteiskuntaa. Joitakin työväenopistoja nimettiin jo 1920-luvulla kansalaisopistoiksi, settlementiliikkeen opistoja alettiin kutsua vapaaopistoksi. Sivistämisessä opettaja ei ollut tiedon jakaja tietämättömille, vaan oppilaat tuli kohdata täysivaltaisina aikuisina. Tässä vuorovaikutuksessa oppivat sekä opettajat että oppilaat. Kasvatuksen tehtäväkaudella käytiin keskustelua yhteiskunnallisella tasolla siitä, kenen kasvatuksesta oli kysymys ja mihin kasvatettavia haluttiin kasvattaa. Opistojen opiskelijat jakaantuivat eri aloilla työskenteleviin, ruumiillisen työn tekijöitä oli kolmannes, toinen kolmannes työskenteli

liiketoiminnassa, kolmas kolmannes oli virkamiehiä ja kotona työskenteleviä. Ilmeisesti kädenvääntö oli poliittista. 1960-luvulla päädyttiin ratkaisuun, ettei varsinaista ammattiin valmistavaa koulutusta ryhdytä antamaan, mutta ammatinvalinnan edellytyksiä lisäävää koulutusta katsottiin olevan syytä antaa ja ammatissa toimivien täydennyskursseja sisällyttää opistojen toimintaan. (Sihvonen, 1999, 174-175.)

1970-luvulla aikuiskoulutuspolitiikkaa pyrittiin kehittämään kokonaisvaltaisesti. Siihen sisällytettiin sekä yleissivistävä että ammatillinen aikuiskoulutus. Käsitteet aikuiskoulutus ja –kasvatus olivat käytössä rinnakkain, synonyymeinä. Kun tarkastelunäkökulma oli koulutuspoliittinen, käytettiin aikuiskoulutusta, aikuiskasvatuksella oli pedagoginen lähestymiskulma. Nähtiin, että opistojen tuli toimia sekä yleissivistävän pohjakoulutuksen täydentäjinä että antaa ammatillista, yhteiskunnallista harrastustavoitteista koulutusta. Opisto oli siis osa kunnan aikuiskoulutuspalveluja. Vuoden 1979 valtioneuvoston päätöksessä aikuiskoulutuksen kehityisperiaatteista painotettiin erityisesti ammatillista aikuiskoulutusta. Tämä aiheutti muutoksia opistojen toiminnassa osan alkaessa keskittyä ammatilliseen aikuiskoulutukseen. (Sihvonen, 1999, 177-178.)

Opistojen tehtävien laajentaminen ammattikoulutuksen ja alle 16-vuotiaille annettavien taito- ja taideaineiden suuntaan ei helpottanut opistojen identiteettikriisiä. Keskustelua opistojen tehtäväkäsityksestä käytiin taas 1980-luvulla. 1980-luvulla julkishallintoon kohdistuneet palveluvaatimukset koskivat myös opistoja. 1990-alussa toteutetuissa lakiuudistuksissa opistoista tuli aikuiskoulutusmarkkinoilla toimivia palvelulaitoksia, jotka joutuvat kilpailemaan opiskelijoista ja maksupalveluperiaatteen mukaisesta rahoituksesta. (Sihvonen, 1999, 179.) Vapaan sivistystyön sivistystehtävää on siis kohdeltu enemmän ja vähemmän kaltoin vuosikymmenten varrella kulloinkin yhteiskunnassa vallinneiden käsitysten ja suuntausten mukaisesti. Myös työntekijä, kuten tuntiopetta, on joutunut mukautumaan ja toimimaan sivistäjänä, kouluttajana ja kasvattajana.

3 KANSALAIPOISTON TUNTIOPETTAJA TUTKIMUKSEN KOHTEENA

Osallistun tällä opinnäytetyölläni johdannossa kuvaamaani keskusteluun vapaan sivistystyön asemasta ja toiminnan tavoista. Rajaan kuitenkin tulokulmani vapaan sivistystyön kansalaisopistoon ja sen tuntiopettajaan. Ilmiö, jota tutkin, johon siis pyrin tutustumaan, on kansalaisopiston tuntiopettaja. Lähestyn sivistystyötä ihmisten arjen tasolla, mutta pyrin

kuitenkin säilyttämään yhteyden vapaan sivistystyön monikerroksisuuteen, sen olemiseen arjessa, tieteessä ja yhteiskunnassa. Vapaan sivistystyön lähtökohdan näen arjen elämismaailmassa. Vapaa sivistystyö Suomessa tarkoittaa lähes puolentoista miljoonan ihmisen vuotuista osallistumista vapaan sivistystyön eri toimijoiden tarjoamille kursseille, noin 35 tuhannen tuntiopettajan antamassa opetuksessa. Työtä tehdään lähellä ihmistä, vuorovaikutteisesti. Siksi tuntui mielekkäältä pyrkiä kuvaamaan ja ymmärtämään vapaata sivistystyötä sen tekijöiden, tuntiopettajien kautta. Pyrin saamaan lähikuvaa tästä toimijasta.

Tuntiopettajat toimivat muissakin vapaan sivistystyön oppilaitosmuodoissa, mutta päädyin rajaamaan tarkasteluni kansalaisopistoon ja sen tuntiopettajaan. Päätös perustuu lähinnä omien voimavarojen rajallisuuden tuomaan reunaehtoon. Toisaalta opistot ovat tuntiopettajien toiminnan kannalta valatakunnallisesti ilmeisen paljon toistensa kaltaisia. Rajallinen kohde liittyy myös pyrkimykseeni päästä lähelle tutkimuskohdetta.

Kansalaisopistojen verkko on valtakunnallinen ja kattaa kaikki Suomen kunnat. Opistoista 90 % on kunnallisia, loput 10% yksityisiä. Pelkästään kansalaisopistoissa opetustunteja järjestetään vuosittain noin kaksi miljoonaa, kursseille osallistuu noin 650 000 yli 16-vuotiaasta aikuista. (Kansalaisopistot pähkinänkuoressa. <<http://www.ktol.fi/pahkinankuoressa>. > 6.7.2013) Tuntiopettajat ovat siis vapaan sivistystyön lukumääräisesti suurin ja eniten opetusta antava henkilöstöryhmä, vaikkakin tuntiopettajien määrän arvioiminen on erittäin vaikeata. Lukumäärästään huolimatta tuntiopettajien joukko on jäänyt monella tavoin marginaalin. Mielestäni tuntiopettaja tulee keskustelussa tuoda osalliseksi, koska opetuksesta ainakin Suomen lähes 200 kansalaisopistossa vastaavat suurimmaksi osaksi juuri tuntiopettajat. Lisäksi tuntiopettaja vaikuttaa ristiriitaiselta ilmiöltä, joten kaiken kaikkiaan tuntiopettaja vaikuttaa kiinnostavalta vapaan sivistystyön toimijalta.

Kansalaisopistotoiminnan historiatutkimuksen mukaan kansalaisopistojen tuntiopettajia oli 1970-luvun puolivälissä yhteensä noin 17 000 (Huuhka 1990, 446). Koulutuksen arvointineuvoston julkaisussa (Poikela, Granö, Keurulainen, Kuusipalo, Silvennoinen, P. Jokinen, Knubb-Manninen & Silvennoinen 2009, 30) arvioidaan Huuhkan alkuperäisen lukumäärän perusteella, ottaen huomioon kansalaisopistojen opetustuntien määrän kasvun varsinkin 1980-luvulla, vapaan sivistystyön kaikkien oppilaitosten tuntiopettajien määräksi noin 25 000–30 000.

Käytännössä vapaa sivistystyö tuntiopettajan näkökulmasta tarkoittaa vuodesta toiseen jatkuvia yhteiskunnallisten aineiden, erilaisten käsitöiden tai kielten kursseja yhtä hyvin kuin vaikkapa liikunnan tai leivonnan lyhyitä viikonloppukursseja. Näitä kursseja vetävät tuntiopettajat muodostavat vapaan sivistystyön julkisivun. Kurseille osallistuvat, opiskelijat, eivät näe suunnittelijoita tai hallinnollista väkeä kansalaisopiston toiminnan taustalla, niitä jotka tekevät yleisellä tasolla opetustyön mahdolliseksi. Kurssin vetäjä, useimmiten tuntiopettaja, on usein ainoa opiskelijalle näkyvä osa kansalaisopistoa. Kursseja voidaan toteuttaa erilaisissa ympäristöissä, opettajan työ ei rajoitu tiettyihin rakennuksiin tai muuhun kiinteään ympäristöön.

Tuntiopettaja pitää kansalaisopiston tarjoamista kahdesta miljoonasta oppitunnista suurimman osan. Tuntiopettajan tunneilla käy siis vuosittain lähes 650 000 yli 16-vuotiasta kansalaista. Tuntiopettajat ovat valtakunnallinen, heterogeeninen ryhmä jonka ääni ei juuri missään yhteyksissä tule kuuluville.

Tieteellisissä julkaisuissa tuntiopettajaa ei juuri ole tarkasteltu, eikä tuntiopettajan ääntä ole juurikaan kuulunut vapaan sivistystyön sisäisessä olemassaolon pohdinnoissakaan ennen kuin viime vuosina.

Luettuani eri vuosikymmeniltä pohdintoja ja keskusteluja vapaan sivistystyön arvoista, toiminnasta ja tulevaisuudesta kiinnittyi huomio juuri tähän, tuntiopettajista on puhuttu hyvin vähän. Tämä vahvisti entisestään käsitystäni siitä, että tuntiopettajakin tulee ottaa keskusteluun mukaan. Tuntiopettajan puhetta tulee kuunnella ja hänen työnsä ja käsityksensä siitä tulee nostaa näkyville. Ymmärrän kansalaisopiston tuntiopettajan ensisijaisesti opettajana. Tuntiopettaja on luonteva valinta kohteeksi, kun koetan saada lähikuvaa vapaan sivistystyön toimijasta. Tuntiopettaja on aktiivinen toimija vapaan sivistystyön sydämessä

Tarkastelemanani ilmiö on siis rajallinen, mutta mielestäni merkittävä tekijä kansalaisopiston toiminnan toteuttamisessa. Tuntiopettajien joukko on käsittääkseni se resurssi, jota ilman ei nykyisessä mittakaavassa voida toteuttaa kaikelle kansalle suunnattua mahdollisuutta itsensä kehittämiseen, sivistämiseen ja oppimiseen. Tuntiopettaja elää ja työskentelee ”uhattuna” rajatulla alueella, vapaan sivistystyön oman pohdinnan ja arvokeskustelun sekä yhteiskunnallisen kasvuun ja tehokkuuteen nojautuvan keskustelun rajamaastoissa.

4 KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELYÄ JA NIIDEN POHDINTAA

Tarkastelen tässä luvussa myöhemmin tarkasteltavissa aineisto- ja tutkimuspuheissa esiin tulevia käsitteitä. Sosiaalinen vuorovaikutus, pedagogiikka, sivistys ja sivistystyö ovat kaikki laajoja käsitteitä ja ansaitisivat tulla monipuolisesti tarkastelluiksi. Varsinainen mielenkiinnon kohde tässä työssä on kuitenkin kansalaisopiston tuntiopettaja, joten tässä yhteydessä lienee paikallaan vain lyhyt kuvaus kustakin. Näiden kuvausten mukaisesti itse ymmärrän kunkin käsitteen tässä työssä.

4.1. Sosiaalinen vuorovaikutus

Sosiaalisen vuorovaikutuksen perustyyppi on kasvotusten olo toisten ihmisten kanssa. Kaikki muut vuorovaikutuksen tyypit ovat sen johdannaisia. Niin kauan kuin olemme kasvokkain, ilmaisumme ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Koen siis toisen subjektiviteetin kaikessa ilmaisun rikkaudessaan. Ilmauksia voi toki tulkita väärin kasvokkainkin, mutta toiset vuorovaikutuksen muodot eivät voi tuottaa vastaavaa määrää subjektiviteetin ilmauksia. Kasvokkain koettuna toinen on täysin todellinen. Suhteeni toisiin on hyvin joustava ollessamme kasvotusten. Monivaiheisessa ja hienosäkeisessä vuorovaikutuksessa käsitykseni hänestä muuttuvat jatkuvasti. Ennakkokäsityksiini ja epäluuloisuuteenikin perustuva käyttäytymismallini ei voi pysyä muuttumattomana toisen subjektiviteettia koskevan todistusaineiston paineessa. Väärintulkintaa on vaikeampaa ylläpitää kasvokkain kuin etäisemmissä sosiaalisen vuorovaikutuksen muodoissa. Tyypittelyt jäsentävät keskinäistä vuorovaikutustamme. Toinen näyttäytyy meille eurooppalaisena, miehenä, asiakkaana jne. Jos toinen tekee käyttäytymisellään tyypittelystä ongelmallisia, täytyy tyypittelyä muuttaa. Tyypittelyt ovat tietenkin vastavuoroisia. (Berger & Luckman 2000, 39- 41.) Bergerin ja Luckmanin kanssa on helppo olla samaa mieltä kasvokkaisen vuorovaikutuksen merkityksestä, omien kokemusten perusteella. Ihmisen kuva maailmasta ja muista vääristyy, jos läheinen kanssakäyminen puuttuu. Sosiaalisen vuorovaikutuksen tyypitykset muuttuvat asteittain yksilöitymättömiksi niiden etääntyessä kasvokkaisesta vuorovaikutuksesta. Jokaiseen tyypitykseen sisältyy luonnollisesti jossain määrin persoonattomuutta. Kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa toinen voi murtautua persoonattoman tyypityksen läpi ilmentäen itseään ainutlaatuisena ja siten eityypillisenä yksilönä. Suoruus ja epäsuoruus ovat siten toisten kokemisen tärkeitä ulottuvuuksia jokapäiväisessä elämässä. Voimme jakaa ihmiset niihin, joiden kanssa olemme vuorovaikutuksessa kasvokkain tai niihin, jotka ovat vain aikalaisiamme. Joidenkin

konkreettisten yksilöiden olemassaolosta olemme tietoisia, mutta ainoastaan persoonattomien tyyppitysten kautta, tiedämme presidentin, mutta emme välttämättä tunne häntä. Se, miten persoonattomiksi toiset koemme, riippuu myös mielenkiinnostamme toista kohtaan ja siitä kuinka läheinen suhde on. (Berger & Luckman 2000, 42- 43.)

4.2 Pedagogiikka

Pedagogiikka- käsitteen määrittely on vaihdellut ajan myötä, ja saanut sisällöltään useita erilaisia merkityksiä. Nykykielessä pedagogiikka käsitteeseen sisältyy monia merkityksiä. Sitä käytetään synonyyminä kasvatustieteen ja yleisen kasvatustieteen käsitteille, erottamaan yleinen kasvatustiede erityispedagogiikasta ja andragogiikasta. Kokonaisuutena pedagogiikka kattaa sekä opettajan näkemyksellisen ajattelun eri tasoinen että käytännön toiminnan. (Meriläinen, Lappalainen, Kuittinen 2008, 7-8.) Pedagogiikalla siis voidaan yleisesti tarkoittaa sellaisia prosesseja ja käytäntöjä, joilla pyritään kasvun, kehityksen ja oppimisen kokonaisvaltaiseen tukemiseen.

Inhimillistä vuorovaikutusta, joka ilmenee opetustapahtumassa opettajan ja hänen oppilaidensa välillä voidaan kutsua pedagogiseksi suhteeksi. Pedagogiseen suhteeseen ei voi pakottaa, eikä se onnistu automaattisesti kaikkien kesken. Pedagoginen suhde ei ole pysyvä, vaan tähtääkin itsensä tarpeettomaksi tekemiseen opettajan osalta. Aikuiskasvatuksessa tämänkin käsitteen sisältö ja merkitys voivat saada lisämäärittelyä aikuisen juridisesta asemasta. Aikuinen on täysivaltainen persoona, ja hänellä on täysivaltaisen kansalaisen oikeudet ja velvollisuudet sekä mahdolliset edellytykset ohjata omaa toimintaansa. (Kansanen 2004, 76-78.) Kansanen (2004,81) jatkaa vielä, että opetustapahtuman interaktio merkitsee myös opettajan työn kannalta opiskelua ja oppimista. Oman työn pohdiskelu, reflektio ja evaluointi sekä opetuskokemusten karttuminen johtavat ammattitaidon kehittymiseen ja oppimiseen.

Giroux on pyrkinyt laajentamaan pedagogiikan käsitettä; rajoja ylittävä pedagogiikka tarvitsee erilaisuuden tunnistamista ja kulttuurista ymmärtämistä. Tarvitaan dialogia erilaisten ihmisten kesken, kasvattajat voivat auttaa ihmisiä keskustelemaan ja siten edistämään oikeudenmukaisuuden ja tasavertaisuuden toteutumista paikallisella ja globaalillakin tasolla. Koulu on osa demokraattista yhteiskuntaa, mutta vain yksi oppimisen paikka. Pedagogiikalla

voisi pyrkiä luomaan yleistä ilmapiiriä, joka kutsuu ihmiset vaihtamaan informaatiota ja kehittämään kykyjään tuntea, kykyjään iloon ja rakkauteen. Kasvatuskontekstit siis voivat löytyä myös koulun ulkopuolelta. (Aittola & Suoranta 2001, 19-21.)

Dialogisuus nähdään mahdollisuutena vastustaa välineellistä järkeä ja olla autoritaarisen opetuksen vastakohtana. Dialogisessa opetuksessa on tärkeitä opiskelija - keskeisyys, vastavuoroisuus ja toisen kohtaaminen. Dialogin katsotaan voivan parhaimmillaan edistää oppimista ja ihmisten autonomiaa. (Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 309-314.) Dialoginen opetustapa on diskursiivinen suhde joka lisää keskinäisen ymmärtämisen mahdollisuuksia. Tähän opetustapaan siirtyminen ei ratkaise mahdollisia ristiriitoja erilaisten arvomaailmojen kesken, vaan osallistujien tulee tiedostaa erilaisuudet ihmisten kyvyssä osallistua dialogiin. Dialogi on konkreettisen kohtaamisen paikka ja keskeistä on kyky erilaisuuden ja erojen huomioonottamiseen kohtaamisissa. Haasteita dialogisen opetustavan onnistumiselle on myös siinä, että dialogin tavoitteet saattavat jäädä joillekin epäselviksi, kaikki eivät kunnioita toisiaan eikä turvallisuuden tuntua synny. Tärkeitä olisi pystyä huomioimaan osallistujien erilaiset taustat ja tavoitteet. (Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 323-325.) Vuorikoski ja Kiilakoski (2005, 332) toteavat vielä Freireä lainaten, että yhteiskunnan toiminta on antialogista. Dialogiajattelulle on siis tilaus. Se haluaa antaa tilaa inhimillisyydelle ja kohtaamiselle, ja antaa myös vaihtoehdon itsekkyyden ja kuluttajuuden kulttuurille.

4.3 Pedagoginen rakkaus

Rakkaus antaa tilaa kasvamiselle, liika tieto liian nopeasti peittää alleen kasvamisen. (Skinnari 2004, 52.) Pedagoginen rakkaus on keskeinen kasvatustapa, kun kasvua sinänsä pidetään arvona ja ihmisten sisäisiä hyveitä saatetaan kasvamaan, riippumatta niiden välineellisestä arvosta. Elämä nähdään ihmistymisen kouluna ja ihmisyyden on jokaisen korvaamattomuudessa, se ei ole itsensä tuotteistamista eikä syrjäytymistä. Jokaisen korvaamattomuus tulee tunnistaa ja saattaa kasvamaan, jokaisen tulee saada löytää itsensä. (mt. 57.).

Kun ihminen on perimmäinen arvo, ihminen itsessään, eivät hänen suorituksensa, voidaan puhua ikuisesta pedagogiikasta jonka ajatukset tulevat ikuisesta filosofiasta. Tästä ajatuksesta on suuri kuilu maailmaan missä elämme. Täällä arvostetaan tehokkuutta ja parhaita suorituksia. Suoritusten mittaaminen ja paremmuusjärjestykseen asettaminen on tärkeitä, sekä yksilö- että

yhteisötasolla. (mt. 29.) Ikuisen pedagogiikan ajatuksissa koulutusajattelu tulee laajentaa sivistysajatteluksi. Opetus on aina kohtaamista. Sivistysajattelun näkökulmasta ydin on kuitenkin siinä, mitä ihmisessä kohtaamisen ansiosta herää, erona itsestäänselvyytenä pidetylle tiedon siirron tapahtumalle. Heräämiselle on olennaista kohtaamisen laadullisuus. Herättävintä on rakkauden laadullisuus, joka kykenee herättämään ajattelua, tunnetta, itsenäistä tahtoa ja varsinaista minuutta. (Skinnari 2004, 60.)

4.4 Sivistys

Siljander (2000 26- 27) pohtii sivistys-käsitteen merkitystä ja syntyä Herbartin ajattelun pohjalta. Bildsamkeit on Herbartin ajattelussaan käyttämä käsite, joka suomentuu sivistettävyydeksi tai sivistyskykyisyydeksi. Sivistyksellisyys taas viittaa joustavuuteen, ihmisen muuntautuvuuteen. Herbart kehitti käsitettä pedagogiseksi. Ihmisellä on sivistyspotentiaali, joka hänen toiminnassaan ilmenee. Sivistysprosessin lähtökohtana on ihmisen mahdollisuus tulla itsekseen, subjektiksi. Sivistyspotentiaali on määrittämätön, ja sivistysprosessissa tämä määrittämätön muotoutuu kokemuksellisessa prosessissa rajatuksi, määritetyksi.

Peltonen (2000,165-166) pyrkii myös löytämään sivistykselle määrittelyä, vaikka toteaa sen olevan mahdollista vain hyvin yleisellä tasolla. Yhtenä sivistyskäsitteen perustana on ajatus, että yleisesti ihminen on ajasta tai paikasta riippumatta periaatteessa aktiivinen, luova ja vapaa, ja luo omalla toiminnallaan ja ajattelullaan omat määreensä. Yleisimmässä merkityksessä sivistys-käsitteellä voidaan tarkoittaa siis ihmiselle ominaista maailmassa olemisen tapaa. Ihminen muokkaa ja tulkitsee itseään ja ulkopuolista maailmaa aktiivisesti. Sivistyskäsitteeseen liittyy prosessinomaisuus, sen alkamista ja loppumista on vaikea osoittaa. Käsitteeseen liittyy myös normatiivisuus pedagogisessa yhteydessä. Sivistyksellä viitataan silloin suhteeseen, joka yksilöllä on erilaisiin kulttuuriin tai yhteiskunnallisiin merkitysisältöihin.

Modernin pedagogiikan perinteessä lähtökohtana on ajatus ihmisen ihmiseksi tulemisesta. Tämä sivistymisen prosessi on siis pyrkimystä moraaliseen ja henkiseen kasvuun, täysikäisyyteen näissä suhteissa, sekä järjelliseen itsemääräävyyteen. Prosessi siis jalostaa luonnonolennosta kulttuuriolennon. Oletamme tällaisen tarpeen piilevän jokaisessa ihmisessä. Prosessi vaatii toteutuakseen kuitenkin vaikuttamista ulkoapäin, kasvatusta. Tämä luo jännitteen ulkoisen vaikuttamisen ja subjektin vapauden välille. Sivistysprosessi voidaan ymmärtää kasvatettavan aktiivisuudesta ja halusta lähteväksi toiminnaksi, kasvatusta on tähän

prosessiin vaikuttamista, jossa kuitenkin olisi oltava edellytyksenä kasvatettavan oma, vapaa tahto. (Siljander 2000,9.) Pedagogisen paradoksin kautta pohditaan voiko toisen ihmisen vapautta edistää ulkoapäin tulevilla vaikutusyrityksillä. Tähän prosessiin ei toinen ihminen, opettaja, voi pakottaa toista, opetettavaa. Ihmisen täytyy siis haluta sivistää itseään ja tulla sivistetyksi, ja jokaisella meillä lienee yksilöllinen tapamme pyrkiessämme moraaliseen ja henkiseen kasvuun. Oppimisen ja itsensä sivistämisen halun syntyyn voi kuitenkin ulkopuolelta vaikuttaa.

4.5 Vapaa sivistystyö

Urpo Harva (1943,18) pohti silloisen kansansivistystyön määrittelyn problematiikkaa :” Vapaan kansansivistystyön ilmiöiden erottaminen muista ilmiöistä näyttää siis jokseenkin monimutkaiselta. Mutta vielä pahempi on, että siinä tarvittavat käsitteet – sivistystyö, kansa, vapaa - eivät suinkaan ole itsestään selviä, vaan jokainen niistä tarvitsee täsmällisempää määrittelyä. ” Sivistystyön perusteellinen määrittely siis vaatisi mittavaa vaellusta näiden käsitteiden parissa. Tässä yhteydessä ei vaellukseen ole mahdollisuuksia ja lainaankin Petri Saloa (2006, 5), joka valottaa asiaa pohtiessaan valistuksen ja sivistyksen eroa:” Hiukan pedagogisesti yksinkertaistaen voidaan todeta, että valistuksessa huomio kohdistuu tietoon sekä järjen ja tavoiterationaalisen toiminnan seurauksiin – ihminen voi tulla joksikin - esimerkiksi aktiiviseksi kansalaiseksi tai organisaatiolleen hyödylliseksi työntekijäksi. Sivistys laajentaa ja monipuolistaa valistuksen tavoitteellisuutta kytkemällä siihen emotionaalisen ja moraalisen – eli ihmisenä olemisen ja toimimisen – ulottuvuuden.”

Vapaan sivistystyön keskusjärjestön www-sivujen mukaan vapaan sivistystyön keskeinen tunnuspiirre on osallistumisen vapaaehtoisuus sekä se, että aikuiset voivat kehittää itseään vapaan sivistystyön oppilaitoksissa ilman tutkinto- ja ammattisidonnaisia päämääriä. Olennaista on, että koulutuksen tavoitteita ja sisältöjä ei aseteta ulkopuolelta, vaan niistä päättävät oppilaitosten ja organisaatioiden taustayhteisöt pääsääntöisesti itse.
<http://www.sivistystyo.fi/index.php?k=10433> <12.2.2014

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Salo (2007, 242) toteaa, että tutkimus kertoo aina meistä itsestämme, jopa silloin kun kuvaamme toisia, sillä toisen tulkitseminen on myös itsensä näkemistä. Rajallisen

opinnäytetyönkin tekeminen voi olla pitkä prosessi, jonka aikana ainakin tekijä ehtii muuttua. Henkilökohtaisen elämän suuret muutokset ovat vaikuttaneet merkittävästi alkuperäisiin suunnitelmiini tämän työn toteuttamisesta. Improvisointia hyväksi käyttäen tilanteista on jollakin tavoin selvitty ja joissakin käänteissä on ollut välttämätöntä jättää tämä työ ”hyllylle” useammaksikin kuukaudeksi, parempia aikoja odottamaan. Näin jälkeempäin huomaan, että ajatuksen tasolla työ on kuitenkin kulkenut jatkuvasti mukana kuin kuvitteellinen selkäreppu, välillä raskaampana, joskus lähes huomaamattomana, kuitenkin tuoden virkistävää vaihtelua elämän arkeen. Arkeni on hyvin etäällä vapaan sivistystyön arvoista ja tavoitteista, sitä määrittää tällä hetkellä työni yritysmaailmassa. Tämän maailman arvot ja toimintatavat ovat omansalaiset. Olen opinnäytetyötä tehdessäni elänyt näiden kahden maailman välissä. Joskus välitilassa olo on antoisaa, toisinaan kuluttavaa.

Raskaat muutokset ja vaikeat elämäntilanteet ovat johtaneet hyvään. Ne ovat olleet rikastuttava ja puhdistava prosessi josta on kehkeytynyt jotakin entistä parempaa. Toivon, että prosessi on muuttanut minua ihmisenä ja myös käsillä olevan opinnäytetyön tekijänä parempaan suuntaan. Työn venyminen ajallisesti yli normien on oman käsitykseni mukaan paikannut sitä, etten ole voinut olla etnografisen tutkimusstrategian mukaisesti ”kentällä” niin paljon kuin alun perin oli tarkoitus. Erilaiset ihmisten kohtaamiset vapaan sivistystyön tekijöiden ja tutkijoiden tapaamisissa ovat ajoittuneet parin vuoden ajalle, kohtaamiset ovat olleet lyhyitä, mutta ajoittuivat alun perin suunniteltua pidemmälle aikajaksolle. Tapahtunutta on näin ollut aikaa sulatella, ja kunkin tapaamisen merkitystä on tullut siten tarkemmin pohdittua. Nopeus ei ehkä sittenkään aina ole tavoiteltavin asia.

Kuluneen parin vuoden aikana olen siis tarkastellut vapaan sivistystyön kenttää, kuten elämää yleisemminkin henkilökohtaisen muutoksen prosessissa. Henkilökohtaiset elämäntilanteet ovat vaikuttaneet myös päätöksissä ja valinnoissa koko tutkimusprosessin ajan, siis tutkimus kertoo myös itsestäni. Myös tutkimuksen kohteen taustalla oleva vapaa sivistystyön kenttä on ehtinyt muuttua, joitakin kansalaisopistoja on yhdistetty ja keskustelu kansalaisopistojen ja koko vapaan sivistystyön tulevaisuudesta jatkuu yhä tiukentuvassa taloudellisessa tilanteessa. Toisaalta yhteistyö tieteentekijöiden ja vapaan sivistystyön toimijoiden välillä on nyt virkeää ja viranomaisiakin kiinnostaa vapaan sivistystyön tulevaisuus, joten toivottavasti keskustelu eri

foorumeilla jatkuu. Keskusteluun osallistuminen on mahdollisuus osallistua muutokseen ja tuoda vapaan sivistystyön mahdollisuudet näkyviin.

Tieteellinen tutkimus edellyttää lähtökohtaselvityksiä, joiden tarkoituksena on taata, että tutkimus koskee todella sitä kohdetta, jota sen on tarkoitus koskea, ja että käytetyt tutkimustavat ovat kohdallisia juuri tätä kohdetta tutkimaan (Varto 2005, 6). Pyrin tässä opinnäytetyössä tuomaan esille ja keskusteluun mukaan tuntiopettajan. Tutustuessani vapaan sivistystyön kenttään alkoi näkyviin tulla tuntiopettaja sivistystyön toimijana, jolla on erikoinen työyhteisö ja erikoinen työsuhte. Työni edistyessä tarkentuva kuva tuntiopettajasta herätti minussa voimakkaita tunteita, kiinnostuksen ja myötätunnon tuntiopettajaa kohtaan, huolen hänen jaksamisestaan. Opinnäytetyössäni pidän siis tehtävänäni tuoda näkyviin tuntiopettajan merkityksineen. Näen tärkeäksi tutustua tähän ilmiöön, joka olemassaolollaan mahdollistaa vapaan sivistystyön toiminnan, itsetutkiskelun ja pohdinnan tehtävästään tämän päivän yhteiskunnallisissa kontekstissa.

Ihmiskäsitys, maailmankäsitys, intressi ja hyvin rakentuneet tieteelliset kuvat ihmisestä ja maailmasta ovat eräitä piirteitä ihmisen maailmassa olemisen jäsentyneisyydestä. (Varto 2005, 47.) Omat ennakko-oletukseni ja käsitykseni perustuvat tällaiseen jäsentyneisyyteen. On huomioitava kuitenkin, että myös jäsentyneisyys muuttuu ja muuttaa oletuksia ja käsityksiä ja muuttuminen jatkuu, myös tämän tutkimuksen aikana. Myös tutkimuksen kohde on samalla tavoin jäsentynyt ja muuttuu myös. Olemme tässä liikkeessä kietoutuneet toisiimme. Kaikkinainen erottaminen johtaa jäsentyneisyyden murtumiseen ja siten tekee mahdottomaksi kohdallisen tutkimustyön (Varto 2005, 48).

Tutkimuksellinen intressini on pikemminkin käytännöllinen kuin teoreettinen. Toivon, että tutkimukseni intressi on ”vapauttava, emansipatorinen ja sisältää annoksen empowermenttia” (Suoranta 2008,56). Tutkimusotteeni toivon olevan intensiivinen. Laadullisen tutkimuksen lähestymistapana voidaan pitää intensiivistä tutkimusotetta. Tällöin tutkitaan hyvin tarkoin jotain pienehköä joukkoa, josta on mahdollista saada tarkkaa ja syvällistä tietoa. (Huotelin 1996, 18–19.)

Tutkimukseni taustalla vaikuttavat holistinen ihmiskäsitys sekä relativistinen, hermeneuttinen ja maltillisesti konstruktivistinen käsitys tiedosta ja tietämisestä. Maailma on objektiivisesti

olemassa, mutta siitä tietäminen on ihmisen konstruointia. Valmistaa tietoa ei ole, vaan se on yhteisön ja kulttuurin rakentamaa. Toisaalta tietoa voidaan tuottaa hahmottamalla asioita ja niiden kontekstien välisiä yhteyksiä. (Jyväskylän yliopisto, avoimet oppimateriaalit. <<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja>>4.11.2012)

Tutkimuskohteeni, tuntiopettajan, näen aktiivisena ja tavoitteellisena toimijana joka rakentaa todellisuuttaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Tieto on siis alati muuttuvaa, eikä yhtä totuutta tuntiopettajastakaan ole olemassa. Aineistoni puhe on tuotettu tietyllä hetkellä. Tätä puhetta minä tutkijana toisena hetkenä, omiin ennakkokäsityksiini tukeutuen tulkiten.

Tässä työssä on siis tarkoitus tutkia ihmistä, tuntiopettajaa, merkityksineen. Seuraavissa luvuissa pyrin selvittämään mitä tarkoitetaan merkityksillä ja mitä erityistä on ihmisessä tutkimuskohteena. Pohdin myös tietämisen ongelmaa.

5.1 Tietämisen vaikeus

Merkitysten paradigman mukaan minun on tutkijana otettava ihminen ja elämismaailma laadullisena, ainutkertaisena tutkimuskohteena. On huomioitava, että tutkimuskohde jäsenyytensä kokonaisvaltaisesti. Pitää myös muistaa, että minä tutkijana kuulun samaan elämismaailmaan kuin tutkimukseni ja tutkimuskohde. Tutkimuksen edetessä on syytä pitää mielessä, että tämä tutkimus tulee muuttamaan sekä tutkittavaa että tutkijaa. (Varto 2005, 87-88.) Paradigman mukaan tulkinta ja ymmärtäminen ovat menetelminä tutkimuksessa, joka siis koskee merkityksiä.

Varto (2005, 88) painottaa vielä, että tulkinallisiin kysymyksiin ja merkitysten ymmärtämiseen tulee kiinnittää vakavaa huomiota. Haaste tuntuu kovalta, mutta samalla tämä on ymmärrettävä myös oppimistapahtumana. Jos noudatan tulkinassa ja ymmärtämisessä tiukasti menetelmällistä kulkua, kohdistan tämän toimintani vain tematisoituun kohteeseen ja pyrin vielä pitämään tutkijaa koskevan erillään tutkimuskohteesta, saatan selvitä tehtävästä (Varto 2005, 89).

Mitä merkityksillä tarkoitetaan ja miten ne syntyvät? Esinemaailma on yksitasoinen, mutta merkityksien maailma monikerroksinen. Merkityksiä on kaikkialla, kuten olioiden välisissä suhteissa, suhteiden välisiä ja fiktiivisiä merkityksiä. Merkitysten maailma on meille kaikille oma, toiselle se on aina toisenlainen. Merkityssuhteita ei voi palauttaa muodolliseen rakenteeseen

tai esineellistää. Kuten kaikki muu, myös tutkijan suhde tutkimuskohteeseen on merkityssuhde. (Varto 2005, 83-85.) Laadullisessa tutkimuksessa on tarkoitus tutkia merkityssuhteita. Varto (2005, 86) erittelee vielä merkityssuhteen yksittäissuhteiksi: on ihmismieli, jolle jokin mielellinen sisältö on olemassa. On jokin kokemuksen kohde, josta tuo sisältö on ja on mielellinen sisältö, jonka avulla jokin ymmärretään joksikin. Suurin osa merkityksistä muodostuu ja tulee ymmärretyksi ilman kieltä.

Tutkimuksen tekemisen eri vaiheissa on siis pidettävä mielessä, että ymmärrän kaiken oman kokemuksen ja aikaisemman ymmärryksen perusteella. Tämän tiedostaminenkaan ei vielä riitä, vaan totalisoivan asenteen ongelma on pyrittävä ratkaisemaan myös menetelmällisesti. Tutkimuskohde on aina toinen, toisen ymmärrys on myös aina toinen. Minä jään aina toisen ymmärryksen ulkopuolelle. Saatan luulla ymmärryksiämme samaksi, jos ne ovat lähellä toisiaan. Mutta tämä harha vain vaikeuttaa ymmärtämistäni. On opittava pois virheellisestä lukutavasta jossa luen toista kuin se olisin minä. On pidettävä jatkuvasti mielessä, että luen toisen maailmaa, joka on tietty kokonainen merkitysyhteys. Tutkimuskohteen pitää siis olla riippumaton lukijasta ja lukutavasta, sen on oltava autonominen. Tutkittavan elämismaailma ei saa tutkimusprojektin aikana muuttua minun maailmaksi. (Varto 2005, 90.) Tämä vaikuttaa hankalalta, kun omia kokemuksia ja oletuksia pitäisi kuljettaa lähellä, muttei kuitenkaan päästää tutkittavan merkitysyhteydeksi.

Hermeneutiikan ohjeen mukaan tulisi pitää yllä useita eri laajuisia ymmärtämiskokonaisuuksia, vaikkakin tematisoitu tutkimuskohde olisi vain osa näistä laajennuksista. Tämän perusteella pitäisi pyrkiä ymmärtämään yksilön lisäksi myös yhteisöä hänen ympärillään sekä mahdollisia ideologisia yhteyksiä tai jaettuja arvoja kuitenkin unohtamatta varsinaista tematisoitua tutkimuskohdetta. (Varto 2005, 94-95.) Jotta voin saada lähikuvan jostakin vieraasta, minun tulee tutusta kuvan taustaan. On ymmärrettävä missä kontekstissa tutkimusta teen.

On helpottavaa, kun Varto (2005, 97) toteaa, että vain tutkija voi antaa merkityksen, joka liittyy hänen tematisointiinsa. Siis kaikki mitä tutkijana teen - tematisointi, ymmärtäminen ja tulkinta - tapahtuu aina oman kokemuksen kautta. Objektiivista ymmärtämisen tasoa ei ole. Tutkiminen tapahtuu tutkijan merkitysmaailmassa. Tutkimuskohde ei voi antaa tutkimukselle mieltä, vain tutkija voi. Minun olisi kuitenkin pysyttävä erottamaan tutkimuskohde ja sen tematisointi

toisistaan ja raportoimaan niiden suhde. Hermeneuttinen lukutapa siis etenee siten, että kohde ymmärretään aina uudelleen uusien lähtökohtien perusteella. Tutkimuskohde nähdään uudella tavalla, muuttuneista lähtökohdista ja ymmärtäminen etenee.

Ymmärtämisen periaatteiden mukaan meillä jokaisella on maailma annettuna, tietynlaisena, tietyllä hetkellä historiassa. Tämän perusteella ymmärrän asiat eri tavoin kuin aikaisemmin historiassa eläneet, tai jopa samaan aikaan samassa yhteiskunnassa elävät muut. Muun kuin oman maailmani ymmärrän vain välillisesti, omaani verraten. Ymmärrän siten, että tuttu korostuu ja vieraat piirteet jäävät vähemmälle huomiolle. Toisaalta en voi ylittää tätä tutun ja vierauden kuilua. Kun vieras muuttuu tutuksi se menettää tunnistettavuuttaan. Tutkimuskohteen vieraus on siis tärkeä seikka, jonka avulla joudun pohtimaan sitä merkitysyhteyttä jossa tutkittavan ymmärrän. (Varto 2005, 103.)

Jokaisella meistä on siis oma taustamme, jota vastaan ymmärtämisemme rakentuu. Tutkimukseni kohde tulee minun maailmaani, minun tulkittavakseni ja ymmärrettäväkseni. Kun ymmärrän omat lähtökohtani, on tämä ymmärrys taas uusi lähtökohta ymmärtämiselle. Tämä hermeneuttinen kehä etenee lukukerrasta toiseen ja vapauttaa aina lukijan edellisistä lähtökohdista. Tämän kehän pitäisi sekä viedä lähemmäs tutkimuskohteen mieltä että syventää omaa itseymmärrystä. Tämän avulla pitäisi myös nähdä selvemmin ero tutkimuskohteen ja oman lukutavan välillä ja tehdä mahdolliseksi muiden lukutapojen ymmärtäminen. (Varto 2005, 105- 108.) Toisaalta on pidettävä mielessä, että lähtökohtaoletuksetkin muuttuvat jatkuvasti ja muuttavat tulkintaa. Olen siis jatkuvasti eri tavalla subjektiivinen.

Kriittis-käytännöllinen näkemys tutkimuksen teossa on mielestäni perusteltua. Teoriaa ja käytäntöä ei tule erottaa toisistaan. Tiedekin on yksi sosiaalisen toiminnan muoto, ja totuus rakentuu perspektiivisesti, eri tavoin eri ajassa ja paikassa. Ihmisen toiminta ei juurikaan ole lainomaista, joten sitä ei voi sellaisena myöskään tutkia. Myöskään havaintoni eivät ole teoriattomia, vaan perustuvat joihinkin lähtökohtaoletuksiin, jotka taas ovat johdannaisia arvosidonnaisista teorioista.

Tutkijan tulee pohtia omaa suhdettaan siihen sosiaalisen maailman osaan, jota tutkii, ottaen todesta oman subjektiivisuutensa ja ne tiedostamattomat lähtökohdat, jotka se paljastaa. Ehkä

hieman paradoksaalisestikin vain subjektiivisuuden tiedostamisen kautta on tutkimuksessa mahdollista olla objektiivinen. (Suoranta 2008, 55- 56.) Pysin siis olemaan itselleni mahdollisimman rehellinen ja suhtaudun subjektiivisuuteeni avoimesti. Otan subjektiivisuuteni todesta, mutta helpottuneena siitä, että minun ei pidä yrittää hävittää sitä.

Jälkistrukturalistisen ajattelun mukaan kieli ei heijasta sosiaalista todellisuutta, vaan sillä tuotetaan merkityksiä ja sosiaalisia todellisuuksia. Siksi myös tutkimisen menetelmiä ja tietämisen tapoja on kehiteltävä. Jälkistrukturalistisessa ajattelussa tutkijaa ja tutkittavaa kohdetta koskeva tieto kietoutuvat toisiinsa, sillä myös tutkijan minuus ja tiedolliset perustat ovat jatkuvan muuntumisen tilassa ja tulevat ymmärretyiksi vain toistensa kautta. (Salo 2007, 242.) Tämä on kiehtova kuva. Toivottavasti saan tutkimuksessani kiedottua auki tätä tietoa, koska ymmärtääkseni tieto siinä tapauksessa myös lisääntyy.

Tiedonsosiologisen näkökulman mukaan tutkijan pitää paneutua niihin yleisiin prosesseihin, joiden seurauksena yhteisesti hyväksytyjä todellisuuskäsityksiä vakiintuu ihmisyhteisöissä. Olettaessani, että kaikki inhimillinen tieto kehittyy, välittyy ja säilyy sosiaalisissa tilanteissa, voin olla kirjoittajien kanssa samaa mieltä, että on tutkittava todellisuuden sosiaalista rakentumista. (Berger & Luckman 2000, 12- 13.) Tiedostan, että maailma koostuu monista todellisuuksista, joiden eri tasoilla kykenen tietoisuudessani liikkumaan. Berger ja Luckman (2000, 31) nimeävät jokapäiväisen arkielämän todellisuuden perustodellisuudeksi. Heidän mukaansa sillä on etuoikeutettu asema, se on todellisuus par excellence. Sosiaalisessa tietovarannossani todellisuus jakaantuu tuttuuden asteisiin. Arkielämän rutiinisuurituksissa tarvittavalla tiedolla on keskeinen asema. Tietoni on hienojakoista ja yksityiskohtaista oman, jokapäiväisen elämän alueelta, mutta muilta, etäisemmiltä alueilta epätarkempaa. Vaikka sosiaalinen tietovarantoni esittää elämän kokonaisuutena, tuttuuden ja vierauden eri asteina, ei tietoni elämissämaailmasta voi milloinkaan olla aukotonta. (Berger & Luckman 2000, 53- 55.)

Arkielämän tietoni jäsentyy vielä relevanssien mukaisesti. Omat tavoitteeni ja yhteiskunnallinen asemani määrittävät mikä on oleellista. Voin puhua toisten kanssa yhteisesti mielenkiintoisista asioista, koska relevanssirakenteemme kulkevat useissa kohdin ristikkäin. Sosiaalisessa tietovarannossani on tärkeä sija myös tiedolle toisten relevanssirakenteista. Tietovarantojen relevanssirakenteet eroavat myös yhteiskuntien välillä. (Berger & Luckman 2000, 56.)

5.2 Ihminen tutkimuksen kohteena

Laadullisen tutkimuksen kohteena on yleensä ihminen ja ihmisen maailma, joita yhdessä voidaan tarkastella elämismaailmana. Elämismaailma tarkoittaa sitä yleisintä kokonaisuutta, jossa ihmistä yleensä voidaan tarkastella: se on merkitysten kokonaisuus, joka muodostuu tutkimuksen kohteista, joita ihmistutkimuksessa tavataan, nimittäin yksilön, yhteisön, sosiaalisen vuorovaikutuksen, arvotodellisuuden ja yleisesti ihmisten välisten suhteiden kohteista (Varto 2005, 28). Ihmisen erityisyys tutkimuksen kohteena kiinnostaa, koska oman tutkimukseni keskiössä on ihminen, tuntiopettaja. Haluaisin ymmärtää tulkita tutkimuskohdettani oikein ja hänen ihmisyyttään kunnioittaen. Perehdyn siis ihmisen tutkimisen erityisyyteen.

Ihminen on olemassa elämismaailmassa omalla tavallaan. Jotta tutkimukseni olisi kohdallista, on minun ymmärrettävä kuinka ihminen on olemassa. (Varto 2005, 40.) Lauri Rauhala on perustellut kokonaisvaltaisen, holistisen ihmiskäsityksen ihmisen tutkimisen lähtökohdaksi.

Sitä tulosta, jonka ihmisen ongelmaan kohdistuva analyysi empiirisen toiminnan perustaksi tuottaa, kutsutaan ihmiskäsitykseksi (Rauhala 1986, 3). Empiirisen tutkimuksen kannalta ihmiskäsitystä voidaan luonnehtia siten, että sillä tarkoitetaan kaikkia niitä tutkimuskohdetta ihminen koskevia edellyttämiä ja olettamisia, jotka ovat mukana siinä vaiheessa kun tutkija rajaa kohteensa ja valitsee menetelmänsä. Ihmiskäsitys on siis ontologisen analyysin tulos, kun taas ihmiskuva on empiirisen tutkimuksen tulos. Ihmiskäsityksen tulee ensisijaisesti paljastaa millaisissa olemisen perusmuodoissa ihminen on reaalistunut eli todellistunut. Rauhala esittää ihmisen kolme eri olomuotoa, tajunnallisuuden, kehollisuuden ja situationaalisuuden. Näistä erilaisista olemismuodoista seuraa empiiriselle tutkimukselle erilaisia tutkimustehtäviä. (Rauhala 1986, 13-14.) Toisaalta Rauhala (1986, 39) toteaa, että empiirisen tutkimuksen kannalta edellä mainittu perusjäsenitys ei riitä, se on vain minimijäsenitys. Se on kuitenkin tärkeä, koska se osoittaa problematiikkatyyppien erilaisuuden. Kehollisuuden, situationaalisuuden ja tajunnallisuuden aiheuttamien problematiikkatyyppien tutkimiseen tarvitaan jokaista olomuotoa aidosti vastaavat käsitteet ja käsitejärjestelmät. Tieteet voidaan Rauhalan mukaan ymmärtää tarkoituksenmukaisiksi käsitejärjestelmiksi, joilla ilmiöitä tutkitaan. Toisaalta ihmiskäsityksen tulee myös perustella ja siten filosofisesti oikeuttaa ihmistutkimuksessa aina vallitseva problematiikkatyyppien erilaisuudesta johtuva monitieteisyys, toisaalta sen pitää osoittaa miten ihminen kuitenkin on kokonaisuus.

Holistisessa ihmiskäsityksessä ihmisen todellistumisen tavoiksi oletetaan siis tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus (Rauhala 1986, 25).

Ihmistä muuna kuin biologisena ilmiönä tutkivissa tieteissä tutkija ja tutkittava kuuluvat samaan ihmisten maailmaan, ja tässä maailmassa kaikki muodostuu merkityksistä, joita ihmiset ovat antaneet tai kulloinkin antavat tapahtumille ja ilmiöille. Ihmistä tutkivissa tieteissä käytetään laadullisia menetelmiä koska tutkittavat merkitykset ja näihin merkityksiin kietoutuneisuus ilmenevät laatuina joita ihmisillä ja ihmisten toimilla on. Laatuja ei taas voi muuttaa määrällisiksi idealisointia ja rationalisointia käyttämättä. Tutkimustulosten on kuitenkin oltava suoraan kokemustodellisuudesta. Tutkimuskohdetta ei saa esineellistää tai ohentaa ettei tutkimuskohteen merkityskokonaisuus tuhoudu. (Varto 2005, 13-14.)

Jako eri todellistumisen tapoihin antaa empiiriselle tutkimukselle erilaiset tutkimuksen tavat erilaisten problematiikkatyyppien kautta. Rauhalan mukaan (1986,39) kaikkien problematiikkatyyppien ilmiöt voivat olla ihmisen tutkimisen kannalta mielekkäitä, mutta mielellisiä ne ovat vain silloin jos tulevat tajunnallisen ymmärtämisen kohteeksi.

Problematiikkatyyppin kautta ymmärretty tutkimuskohde voi tulla monella eri tavalla tutkittavaksi. Tämän vuoksi minun on nostettava tutkimuskohteesta esiin teema, eli se näkökulma josta tutkittavaa tullaan tarkastelemaan. (Varto 2005, 79.) Tematisointi siis paljastaa tutkijan esioletuksia, millaisena tutkimuskohde on jo otettu. Tarkastelen tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä, tuntiopettajaa.

Minun tulee kuitenkin nähdä ihminen tutkimuksen kohteena holistisena, kaikissa olemisensa muodoissa, tajunnallisena, kehollisena ja situationaalisena ilmiönä. Ihminen on olemassaolossaan kaikkea tätä, yhtään olemisen muotoa ei voi rajata pois, menettämättä jotakin olennaista. Näin en myöskään voi käyttää menetelmiä, jotka kutistaisivat ihmisen vähemmäksi. Tutkimukseni kohteella on laatu, määrän lisäksi. Ihminen on kompleksinen ja kokonaisvaltainen. Ihminen todellistuu lukemattomin eri tavoin, mutta kompleksisuus ja kokonaisvaltaisuus on pidettävä esillä, jotta tutkimus kohdentuu oikein. (Varto 2005, 64- 66.) Kokonaisvaltaisuuden osat ovat merkityksellisiä vain kokonaisuuden kautta.

Mikään empiirinen tutkimus ei omalla toiminnallaan tee tai luo kohdettaan tyhjästä, vaan se kuvaa ja selittää jotakin siitä ilmiöstä, joka on jo lähtökohdassa edellytetty jonkinlaisena

olemassa olevaksi. Ilmiöillä, objekteilla ja asiantiloilla on olemassaolonsa ennen empiiristä tutkimusta ja täysin siitä riippumatta. (Rauhala 1986, 8.) Rauhala (1986, 17) toteaa myös, että empiirinen tutkimus on erittelevää ja siten kokonaisuutta sektoroivaa, lisäksi se on kapea-alaista ja vain toistaiseksi pätevää.

”Sitä kannanottoa, jossa empiirisen tutkimuksen kohteeksi rajoitettu olevainen edellytetään jonkinlaiseksi ja johon kannanottoon tutkijan tutkimussysteemin kehittäminen sitten perustuu, kutsutaan ontologiseksi ratkaisuksi.” (Rauhala 1986, 9-10.)

Ihmiskuva on yksityiskohtaisempi kuin ihmiskäsitys. Se on empiirisen tutkimuksen tulos ja sen perusteella voi asettaa kohdallisia tutkimuskysymyksiä ja olettamuksia, mutta vain jos sen perustana oleva ihmiskäsitys on kohdallinen. (Varto 2005, 44.) Jokainen empiiris-tieteellinen kuvaus ja selitys

on vain likiarvo lopullisesta, täydellisestä totuudesta. Tietomme ihmisestä on siten relatiivista, suhteellista. Ihmistutkimus ei ole koskaan valmis. Ihmiskuva ja käsitys eivät kilpaile keskenään, kumpikaan ei voi korvata toista. Ihmiskäsitys on ihmiskuvan muodostukselle heuristinen eli herätteitä antava ja ihmiskuva voi velvoittaa modifioimaan ihmiskäsitystä. (Rauhala 1986, 17.)

Pyrin säilyttämään tiedon syntymiseen ja ihmisen tutkimiseen liittyvät ajatukset taustalla, opinnäytetyön käytännöissä. Koetan siis napata lähikuvan tuntiopettajan merkityksistä. Ymmärrän, että se on vain kapea, rajattu kuva kokonaisuudesta, mutta merkityksellinen juuri siinä, osana laajempaa kokonaisuutta

5.3 Tutkimusstrategia

Ymmärrän, että tutkimukseni on etnografinen, kun tutkimuskohteena on tuntiopettaja tunnetussa, suomalaisessa instituutiossa, vapaan sivistystyön kansalaisopistossa. Michael Agar pohtii etnografisen tutkimuksen mahdollisuuksia ja rajoituksia; mitä todellinen etnografinen tutkimus on. Etnografia voidaan nähdä tutkimuskohteen kautta, esimerkiksi organisaatio- tai koulutusetnografiana. Poliittisten ja taloudellisten muutosten myötä USA:ssa syntyi sovellettu etnografia. Tutkija soveltaa omaa tietämystään johonkin julkisen sektorin tai yritysmaailman ongelmaan. Vuosikymmenten ajan antropologien ja sosiologien näkemykset etnografiasta ovat eronneet toisistaan monessa suhteessa. On helppo yhtyä ajatukseen, ettei ole yhtä tapaa toteuttaa etnografista tutkimusta, koska useampi kuin yksi tapa on mahdollinen. Eroja syntyy tutkimuskohteiden ja tutkijoiden välisistä eroista, tutkimukset voivat edetä eri teitä, useampi

kuin yksi polku on mahdollinen. (Agar 2006, 4-5. < <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/177>> 15.5.2013)

Etnografia on tutkimusperinne, jossa ajatellaan tiedon rakentuvan osallistumisen sekä erilaisten aineistojen ja teorian vuoropuhelussa. Dialogia sekä tutkittavan ja tutkijan että tulkittujen aineistojen ja teorian välillä pidetään tiedon syntymisen edellytyksenä. (Rastas, 2010 65.) Perehdyttyäni etnografisen tutkimuksen mahdollisuuksiin tulkitsin tämän ajattelun vastaavan erittäin hyvin suunnitelmiani opinnäytetyön toteuttamisesta. Uskon, että etnografisen tutkimusstrategian avulla voin päästä tavoitteeseeni, saamaan lähikuvia tuntiopettajasta, samalla tutustuen kuvien taustaan, vapaan sivistystyön toimijuuteen. Tutkimusstrategia, jonka tavoitteena on kuvata ja selittää ihmisten toimintaa ympäristössään sopii mielestäni taustalle, kun pyrin näkemään kuinka tutkimukseni keskiössä olevan kansalaisopiston tuntiopettajan merkitys rakentuu vapaan sivistystyön kontekstissa. Etnografisen tutkimusstrategian tavoitteena on tutkimuskohteen kokonaisvaltainen ymmärtäminen ja kuvaaminen ja strategian lähtökohdat perustuvat ihmisten ja ympäristön monipuoliseen havainnoimiseen. Etnografi pyrkii tarkastelemaan, kuvailemaan ja ymmärtämään tutkimaansa kohdetta osallistumalla sen piirissä elävien ihmisten arkeen. Keskeistä on tutkijan osallisuuden ymmärtäminen ja kulttuurin kontekstuaalisuuden huomioiminen. Toimintani tutkijana täytyy olla reflektiivistä ja myös eettisille pohdinnoille tulisi jättää tilaa. (Eskola & Suoranta 2005, 103- 110). Tutkimuskohteen kokonaisvaltainen ymmärtäminen tuntuu mahdottomalta tehtävältä, mutta hyvältä tavoitteelta.

Tutkijana minun tulee pohtia myös suhdettani tutkimukseen osallistuviin henkilöihin. On syytä pyrkiä ymmärtämään kenelle henkilöt puhuvat, kun puhuvat minulle. Tämä nimittäin kertoo jotakin siitä, minkälaiseen tietoon minulla on ollut pääsy. (Huttunen 2010, 57- 58.) Oma kokemukseni kaikista opinnäytetyön tekemiseen liittyvistä tapaamisista ja keskusteluista on ollut erittäin positiivinen. Kohtaamisissa olen kokenut avoimuutta ja osallisuutta. Toivottavasti tämä on luonut keskusteluihin luottamuksellisen ja turvallisen ilmapiirin, joka mahdollistaa avoimen keskustelun.

Etnografisessa tutkimuksessa voidaan etsiä vaihtoehtoisia esittämisen muotoja jotta tutkittavat ilmiöt tulisivat paremmin kuvattua. ”Tutkijan ääni” ei ole itsestään selvä käsite. Ääni

on sosiaalisesti tuotettua, eli täysin omaa ääntä ei ole, mutta sen etsiminen on tärkeä tavoite. (Salo, U-M 2007, 231.)

Tutkijan ja tutkittavan tarinat ovat jatkuvan uudelleenkertomisen kohteena. Ne voivat kohdata, henkilökohtainen ja sosiaalinen, omat ja toisten tarinat. Tavoitteena voisi pitää upealta kuulostavaa kolmiulotteisen kertomisen tilaa, jossa tutkija pystyy rakentamaan tekstiin henkilökohtaisen ja yhteisöllisen sekä lisäksi yleisiä päätelmiä tutkittavasta ilmiöstä. On helppo olla samaa mieltä Salon (Salo U-M 2007, 232) kanssa kun hän toteaa, että tässä prosessissa tutkijan on myös mahdollista kohdata oma rajoittuneisuutensa.

Etnografiseen tutkimukseen oleellisesti liittyvä kenttä voidaan Huttusen (2010, 39) mukaan määritellä joustavasti. Se voi olla kyläyhteisö, ammattiryhmä ja se voidaan määritellä myös sosiaalisista suhteista muodostuvana tilana. Tämä määrittely ei mielestäni sulje ”kentältä” pois tämän tutkimuksen kohdetta, kansalaisopiston tuntiopettajaa, vapaan sivistystyön kontekstissa, omana erikoisena ammattiryhmänään.

Kirjoittaminen ei koskaan sisällä viestiä vain puheena olevasta asiasta, vaan kantaa mukanaan viestiä myös kirjoittajasta itsestään. Oman tekemisen reflektointi auttaa näkemään tämän kietoutuneisuuden. Tutkimusteksti on viime kädessä tutkijan näkemys tutkimuksen kohteesta. Pyrin kuvaamaan kuinka tuntiopettaja merkityksellistyy vapaan sivistystyön kontekstissa, toimijoiden ja viranomaisten puheessa. Tulkinta on kuitenkin minun. Koetan tuoda esille myös tuntiopettajien tapaa merkityksellistää työtään vapaan sivistystyön kentällä, joten yritän tuoda esille tutkimuksen kohteena olevan tuntiopettajan näkökulmia ja kokemusmaailmaa. (Rastas 2010, 83.)

Työni tiedonintressi on emansipatorinen, tutkimuksen lähtökohdan voi katsoa olevan ihmisten toiminnan tukemisessa. Yhteiskuntaa tulee tarkkailla kriittisesti, ja ihmisten psyykkisiä ja sosiaalisia voimia tulee pyrkiä lisäämään, jotta epäoikeudenmukaisuuksia vastaan voidaan taistella. Elämä on merkityksiä. Kun tutkitaan merkityksiä, tutkitaan arvoja, valtaa ja arvovaltaa.

5.4 Tutkimusasetelma ja tutkimuskysymys

Keskustelua vapaan sivistystyön tehtävästä, asemasta, vastuusta ja arvoista on siis käyty eri tahoilla ja tasoilla, useilla vuosikymmenillä. Vapaan sivistystyön kentällä on pyritty määrittelemään ja legitimoimaan omaa tehtävää ja paikkaa muuttuvassa yhteiskunnallisessa kontekstissa. Koska vapaan sivistystyön kenttä oli minulle ennestään vieras, en saanut heti kiinni siitä, mitä erilaisia käsityksiä vapaan sivistystyön olemassaolosta on, kuka edustaa mitäkin kantaa. Menneiden vuosikymmenten kasvatustieteellistä keskustelua ja pohdintaa tarkastellessani rakentuivat kuitenkin raamit, joiden avulla voi ymmärtää vapaata sivistystyötä nykyhetkessä ja pohtia sen mahdollisuuksia tulevaisuudessa ja tätä kautta löytää sen merkityksiä. Nykykeskustelua on helpompi seurata kun taustalla on historiaa. Tämän päivän Suomessa aikuisten elämässä voi nähdä kärjistetyksi tarkastellen kaksi ääripäätä, toisessa tehokkuus, huippuosaajien keskittymät ja työmarkkinoilla kilpailu, toisessa syrjäytyminen. Noiden kahden ääripään rajaamalla janalla on tilaa ja tilausta vapaalle sivistystyölle ja tuntiopettajan työlle.

Vapaan sivistystyön kenttä ja tuntiopettaja sen toimijana ovat olleet tämän työn aloittamiseen asti siis itselleni melko tuntemattomia. Oli kuitenkin kiehtovaa ryhtyä tutustumaan vapaan sivistystyön maailmaan tietämättömyytensä tunnistaen, vain aavistellen mitä edestään löytäisi. Osallistun siis noviisin näkökulmasta ja kansalaisopiston tuntiopettajan kautta keskusteluun vapaan sivistystyön tehtävästä ja sen olemassaolon edellytyksistä jälkimodernissa, tai sen jälkeisessä globalisoituvassa ja maallistuneessa yhteiskunnassa. Vapaan sivistystyön toimintaympäristö on muuttunut koko sen olemassaolon ajan ja muutos jatkuu yhä. Muutoksen suunnasta ja sen toteuttamisen tavasta on kentän sisälläkin eri näkemyksiä. Todennäköisesti osa sisäisistä näkemyseroista ja vivahteista on jäänyt minulta huomaamatta aiheeseen perehtyessäni. Yhteistä näyttää kuitenkin olevan huoli tulevaisuudesta, muutosta vastaan ei liene kukaan, kunhan sen suunnasta ja keinoista voidaan keskustella. Muutoshan on vapaan sivistystyön toiminnan tarkoituskin, yhteiskunnallisen kehityksen edistäminen.

Mukailen tutkimusasetelmassani Sivistystyön vapaus ja vastuu-hankkeen asetelmaa, pienemmässä mittakaavassa. Näen tuntiopettajan eri tahoilta tulevien tarkastelujen ja vaatimusten ristitulella. Vapaan sivistystyön omalta kentältä tulevaa keskustelua vastaa tässä

opinnäytetyössä opiskelijoiden puhe ja tuntiopettajien oma puhe, sekä havaintoni erilaisista vapaan sivistystyön kontekstissa järjestytyistä tapaamisista, joissa olen kirjannut muiden vapaan sivistystyön toimijoiden puhetta. Yhteiskunnan taholta tulevia reunaehtoja ilmentää Koulutuksen arviointineuvoston arvio vapaan sivistystyön henkilöstön pätevyydestä vuodelta 2009. Tutkimuksessa pyrin löytämään niitä eri merkityksiä, joita tuntiopettajasta tuotetaan eri puheissa. Tämän yhden toimijan nostamista tarkempaan tarkasteluun olen perustellut edellisessä luvussa.

Ensimmäisistä tapaamisista alkaen aiheeseen tutustuessani heräsi henkilökohtainen kiinnostus ja tietynlainen myötätunto tuntiopettajaa kohtaan. Tämä asenne vaikutti tutkimuksen ongelmanasetteluun. Ensimmäisiä kertoja havainnoidessani tapahtumia ja puhetta tuntiopettajien tapaamisessa vahvistui käsitys siitä, että nämä erityislaatuissa työsuhteessaan puurtavat sivistystyön tekijät tulisi nostaa näkyville. Tapaamisessa tuntiopettajat pohtivat miten heidän työtään ymmärretään ja arvostetaan ympäröivässä yhteiskunnassa. Yksi tuntiopettajista totesi:

En tiedä tietääkö ne edes, että me ollaan olemassa.

Haluan tuoda näkyville ja keskusteluun mukaan kansalaisopiston tuntiopettajan. Pyrin selvittämään mitä merkityksiä kansalaisopiston tuntiopettaja ja hänen työnsä saavat eri keskusteluissa vapaan sivistystyön kontekstissa. Vastausta etsin vapaan sivistystyön tapaamisissa tekemieni havaintojen, käymieni keskustelujen ja sekä viranomaisdokumentin puheen muodostamasta aineistosta. Tutkimukseni on empiirinen ja pyrin noudattamaan laadullisen tutkimuksen strategiaa. Työn tarkoituksena on kansalaisopiston tuntiopettajan näkyville nostaminen. Pyrin löytämään ja saamaan esille tuntiopettajuuden saamia erilaisia merkityksiä. Ongelmanasetteluni tarkentui työn edetessä yhteen tutkimuskysymykseen:

Minkälaisena ja millä tavoin kansalaisopiston tuntiopettaja rakentuu vapaan sivistystyön toimijoiden puheessa ja viranomaisten puheessa vapaan sivistystyön kontekstissa?

6 TUTKIMUKSEN AINEISTO

Vaikkakin aineiston valinta, kerääminen ja sen analysointi- ja tulkintavaihe kiertyvät tiiviisti toisiinsa koko tutkimuksen ajan, pyrin kuitenkin jäsentämään tutkimuksen etenemistä

kuvaamalla ensin aineiston rakentumisen ja perustelemalla siihen liittyviä valintojani. Myöhemmin kuvaan analyysin kehittelyä ja sen eri vaiheita luvussa 7.

Tutkimusaineisto on aina avainasemassa. Se on kiinteässä yhteydessä tutkimuskysymykseen. Aineisto määrää mitä ylipäättään voidaan tutkia ja millaisiin kysymyksiin aineistosta voidaan saada vastauksia. Aineisto on ikään kuin siivu tai pysäytetty hetki yhteiskunnallisesta todellisuudesta. Kvalitatiivisen tutkimusperinteen mukaisesti ei koskaan edes pyritä tyhjentävään analyysiin tai tietyn ilmiön lopulliseen selittämiseen. Aineisto on aina rajallinen ja vain yksittäinen todellisuuden representaatio monimutkaisemmasta, kompleksisesta ”totuudesta”. (Pietikäinen ja Mäntynen 2009, 160-1 65.) Empiirinen aineistoni koostuu pienistä paikallisista ja hetkellisistä kuvista vapaan sivistystyön valtakunnalliselta toimintakentältä. Toisaalta laajemman kuvan antaa koulutuksen arviointineuvoston valtakunnallinen, koko vapaan sivistystyön kenttää koskeva arviointi.

Tutkimusaineistoni on siis kaksitahoinen. Aineisto koostuu vapaan sivistystyön toimijoiden puheesta, sekä viranomaispuheesta vapaan sivistystyön kontekstissa. Vapaan sivistystyön omaa puhetta olen kerännyt puolentoista vuoden aikana, syksystä 2011 alkaen kesäkuuhun 2013. Viranomaispuhetta edustaa Koulutuksen arviointineuvoston arvio Vapaan sivistystyön opetushenkilöstön kelpoisuus, osaaminen ja työolot vuodelta 2009.

Rajasin alun perin aineiston hankinnan kohteeksi Pirkanmaalla toimivat kansalaisopistot. Tutustuttuani tuntiopettajuuteen vapaan sivistystyön ja erityisesti kansalaisopiston kontekstissa totesin tutkittavan ilmiön olevan samanaikaisesti paikallinen ja valtakunnallinen. Olen itse joutunut vaihtamaan asuinkuntaa kahdesti opinnäytetyön teon aikana ja oletan, ettei se, että olen ottanut mukaan aineistooni myös muilta paikkakunnilta olevien henkilöiden, opiskelijoiden ja tuntiopettajien kanssa käytyjä keskusteluja huonontanut aineistoani, ehkä jopa päinvastoin. Erilaisilla kokoonpanoilla järjestetyt tapaamiset, joihin pääsin osallistumaan ja joista olen tehnyt muistiinpanoja ja pitänyt kenttäpäiväkirjaa olivat kaikki Pirkanmaalla. Tutkimushanke on valtakunnallinen, kuten myös sivistystyön kenttä. Toivon, että lähikuva tuntiopettajasta tarkentuu samalla kun tausta ikään kuin laajenee. En siis kuitenkaan ole pyrkinyt kattavuuteen missään mielessä, aineistoni on todellakin vain hyvin ohut siivu laajaa vapaan sivistystyön kenttää.

Aineistoni koostuu siis vapaan sivistystyön toimijoiden puheesta sekä viranomaisten puheesta. Vapaan sivistystyön toimijoiden puhetta edustavat perinteistä haastattelua muistuttavat, vapaamuotoiset ja teemoittelemattomat kahdenkeskeiset tai pienemmissä ryhmissä käydyt keskustelut sekä Pirkanmaalla Sivistystyön vapaus ja vastuu-ohjelman tiimoilta järjestetyissä tilaisuuksissa havainnoimani keskustelut. Olen tehnyt paikan päällä muistiinpanoja, pitänyt kenttäpäiväkirjaa sekä haastattelukeskusteluissa myös osin nauhoittanut puhetta. Aineistossa on

myös kahdenkeskisiä tai pienissä ryhmissä käytyjä keskusteluja kolmen kansalaisopiston tuntiopettajan, yhden suunnittelijaopettajan ja yhden koulutussuunnittelijan sekä kolmen opiskelijan

kanssa Pirkanmaalla ja Uudellamaalla. Lisäksi olen ollut Pirkanmaalla mukana kahdessa tuntiopettajille järjestetyssä tapaamisessa.

Viranomaispuhetta edustava Koulutuksen arviointineuvoston julkaisu on laaja. Arvio koskee koko

valtakunnallista vapaan sivistystyön kenttää. , mutta olen poiminut julkaisusta oman tutkimusaiheeni

mukaisesti puhetta kansalaisopiston tuntiopettajasta sekä yleistä pohdintaa sivistystyöstä.

6.1. Vapaan sivistystyön toimijoiden puhe aineistossa

Vapaan sivistystyön toimijoiden puhetta sisältävä aineisto koostuu siis muistiinpanoista, joita olen koonnut henkilökohtaisista keskusteluista, tuntiopettajien yhteisistä tapaamisista, Sivistystyön vapaus ja vastuu- hankkeen palaverista, opintokerhotapaamisista ja seminaarista joihin olen päässyt osallistumaan. Henkilökohtaisesti, kahden kesken tai pienessä ryhmässä olen tavannut kolme tuntiopettajaa, Irmelin, Karoliinan ja Paulan sekä suunnittelijaopettajan ja koulutussuunnittelijan, Kertun ja Marjan. Lisäksi olen erilaisissa tilaisuuksissa ja tapaamisissa päässyt keskustelemaan useiden alan ihmisten, rehtorien, suunnittelijoiden ja myös monen tuntiopettajan kanssa sekä havainnoinut muiden puhetta. Olen myös keskustellut kansalaisopiston opiskelijoiden kanssa. Kolme naista, kaikki kokeneita ja pitkäaikaisia kansalaisopiston opiskelijoita Hanna, Iiris ja Sini, +50, +60 ja +80-vuotiaat, edustavat tässä tutkimuksessa kansalaisopiston opiskelijoita. Kaikki nimeltä mainitut, omalla puheellaan osallistuvat keskustelijat ovat saaneet tässä työssä pseudonyymin. Käytän haastattelun sijaan

mieluummin keskustelu- sanaa. Toisaalta haastattelu voi olla perinteisen kysymys – vastaus-tyylin sijaan olla keskustelevampikin (Eskola & Suoranta 2005,85). Teemoittelua oli keskusteluissa vain sen verran, että kerroin keskustelukumppaneille tekeväni opinnäytetyötä kansalaisopiston tuntiopettajasta vapaan sivistystyön kontekstissa. Saatoin esittää joitakin kysymyksiä, mutta usein keskustelu eteni ennakoimattomasti, normaalin keskustelun tapaan. Puhuttiin siis paljon muustakin kuin tuntiopettajasta. Tosin kaikilla keskustelukumppaneilla oli mielipiteitä ja kerrottavaa tuntiopettajasta, tuntiopettajan merkitykset ovat kaikille omanlaiset..

Olin mukana kahdessa tuntiopettajille tarkoitetussa tapaamisessa. Kansalaisopisto, jonka tuntiopettajille tällaisia tapaamisia järjestetään, on suuri. Tuntiopettajat eivät kohtaa toisiaan välttämättä lainkaan ilman sovittuja tapaamisia. Suunnittelijaopettaja järjestää tapaamisia vähintään muutaman kerran lukuvuodessa, kuitenkin tarpeen ja toiveiden mukaan. Tapaamisten työjärjestys on yleensä vapaamuotoinen. Tapaamisissa käydään läpi kulloinkin ajankohtaisia tai askarruttavia asioita. Myös muuten esille tuleviin käytännön asioihin paneudutaan ja ongelmia pohditaan yhdessä. Jostakin teemasta saattaa olla alustus, usein keskustelu on vapaata. Tapaamisissa tuntiopettajat saavat myös informaatiota tulevista koulutustilaisuuksista ja vastaavista yleisistä asioista. Tapaamisten tarkoitus on tukea opettajien työtä.

Olen päässyt osallistumaan Pirkanmaalla myös erilaisiin Sivistystyön vapaus ja vastuu-ohjelmaan liittyviin tapaamisiin. On ollut muodollisia ja vapaamuotoisia tilaisuuksia, edustajia on ollut kaikista intressiryhmistä ja toimijoita muualtakin kuin kansalaisopistoista. Olen osallistunut neljään koolle kutsuttuun tapaamiseen. Tilaisuuksia järjestettiin ohjelman tiimoilta vuosina 2011-2013 paljon enemmän, mutta toisella paikkakunnalla asumisen ja työskentelyn vuoksi mahdollisuuteni osallistua tapaamisiin olivat melko rajalliset. Marraskuussa 2011 osallistuin tapaamiseen, johon osallistui vapaan sivistystyön palvelujen tilaajan, kunnan edustaja, kansalaisopistojen edustajia sekä tutkijoita. Keskustelua käytiin käytännön toiminnasta ja tutkimuksesta ja näiden yhdistämisestä. Keväällä 2012 järjestettiin seminaari, johon osallistui edustajia laajasti vapaan sivistystyön kentältä, keskusjärjestöä myöten. Lisäksi on ollut tapaamisia, joissa paikallisten toimijoiden lisäksi on ollut satunnaisesti edustajia jostakin kauempaa, myös keskusjärjestöstä. Tapaamisia järjestettiin vuoden 2012 alusta myös tutkivan opintokerhon muodossa. Olin mukana kahdessa opintokerhotapaamisessa.

Aika on ollut rajallisena resurssina yksi aineistoni kertymiseen vaikuttava tekijä. Se on neutraalina, ulkopuolisena rajoittimena ohjannut aineiston hankintaa. Olen mennyt niihin tapaamisiin joihin olen päässyt ja ehtinyt, olen keskustellut niiden ihmisten kanssa, joiden aikatauluun tapaaminen on sopinut. Ihmisten tapaamiset ovat kuitenkin tapahtuneet rajatussa, vapaan sivistystyön kontekstissa. Aineiston koko on mietityttänyt jonkin verran, mutta koska pyrin löytämään tuntiopettajan ja opettajuuden merkityksiä enkä tutkittavan ilmiön tilastollisia yhteyksiä, uskon että aineiston pienehkö koko ja keräämisen tapa on mahdollistanut syvemmälle menevät keskustelut, kuin jos olisin pyrkinyt keräämään lukumääräisesti useampia haastatteluja. Kaikki tapaamani opettajat siis työskentelivät tutkimuksen teon aikana kansalaisopistoissa, joissa ovat työskennelleet useita vuosia.

Erilaisissa tapaamisissa on keskusteluihin siis osallistunut vapaan sivistystyön toimijoita, rehtoreita ja opettajia, sekä tieteilijöitä ja edustajia esimerkiksi Kansalaisopistojen liitosta sekä Vapaa Sivistystyö ry:stä. Olen kirjoittanut muistiinpanoja havainnoistani ja pitänyt kenttäpäiväkirjaa näissä tapaamisissa, palavereissa, seminaareissa ja kahdenkeskisissä keskusteluissa. Jälkeenpäin olen kirjoittanut puhtaaksi tekemiäni muistiinpanoja. Ymmärrän, että näissä työvaiheissa on jo tapahtunut jonkinlaista tulkintaa ja rajausta omien lähtöoletuksieni mukaan. Kun pyrin kirjoittamaan muistiinpanoja muiden puheesta, niihin sekoittuu myös minun ajatteluani tapahtumahetkellä ja uudelleen puhtaaksikirjoitusvaiheessa. Siis ennen kuin analyysivaihe on varsinaisesti päässyt edes alkuun. Toisaalta voi käytännön kokemuksella todeta monien tutkimuksen kirjoittamisen oppaiden toteamuksen oikeaksi; tutkimuksen vaiheet eivät toteudu järjestyksessä, vaan kierteisenä tapahtumaketjuna, jossa kaikki vaikuttaa kaikkeen ja lähtöoletukset muuttuvat jatkuvasti. Viimeistään nyt, tätä kirjoittaessani tiedän, että olen kokenut tuntiopettajien elämismaailman läheiseksi, en siis ole ollut aineistoa kerätessänikään objektiivinen. Vaikka olen osallistunut tähän kaikkeen melkoisena noviisina, liikkunut melko tuntemattomilla alueilla, olen viihtynyt erittäin hyvin, ja toivonut usein voivani jäädä tänne, vapaan sivistystyön maailmaan, tai ainakin palata joskus.

6.2 Viranomaispuhe aineistossa

Viranomaispuhetta edustamaan aineistoon valikoitui Koulutuksen arviointineuvoston

arviointiraportti *Vapaan sivistystyön opetushenkilöstön kelpoisuus, osaaminen ja työolot* vuodelta

2009. Vaikka viranomaispuhe on ollut valmiina raporttina jo työtä aloittaessani, on sen päätyminen

aineistooni selkeytynyt monen vaiheen jälkeen. Viranomaisten kanta tulee näkyviin arvioinnin teksteissä mielestäni siten kuin tutkimusaiheeseen sopii. Arviointineuvoston julkaisussa viranomaispuhe ei ole vain yhteiskunnallista makrotason pohdintaa, vaan se sivuaa vapaan sivistystyön käytäntöjä ja tuntiopettajan elämänpiiriä. Toisaalta se on kuitenkin voimakkaasti vaikuttamassa, makrotasolla, myös molempien, sekä sivistystyön että tuntiopettajan tulevaisuuteen.

Arviointi on melko tuore viranomaiskatsaus, jossa käsitellään ilmeisesti päätöksentekijöiden ja rahoittajien näkökulmasta keskeisiä seikkoja vapaan sivistystyön olemassaolosta ja puhutaan myös

tuntiopettajasta. Mielestäni dokumentin voidaan katsoa edustavan viranomaistahon näkemyksiä

vapaan sivistystyön tilasta ja sen tulevaisuuden näkymistä. Tärkeänä pidän sitä, että vaikka arvio

käsittää koko vapaan sivistystyön kentän, on siinä myös eriteltävissä puhetta nimenomaan tutkimukseni aiheesta, kansalaisopiston tuntiopettajasta.

Arviointi on tehty Opetus- ja kulttuuriministeriön toimeksiannosta. Arvioinnissa olivat mukana kaikki

vapaan sivistystyön oppilaitosmuodot. Arviointi perustuu kyselyyn, jonka tuloksia julkaisussa tarkastellaan vastaajaryhmittäin (esimerkiksi tuntiopettajat) sekä oppilaitoksittain (esimerkiksi kansalaisopistot). Kyselyyn valituilla tuntiopettajilla tuli olla vähintään kuusi viikkotuntia opetusta

yhdessä tai useammassa oppilaitoksessa sekä kolme viimeisintä lukuvuotta kestänyt työsuhde oppilaitokseen.

Kysely kohdistettiin vain niihin opettajiin, jotka opettavat nimenomaan vapaan sivistystyön opinnoissa; vapaan sivistystyön oppilaitoksissa pelkästään ammatillista koulutusta antavat opettajat

rajattiin kyselyn ulkopuolelle. Kriteerit täyttäviä tuntiopettajia julkaisun kirjoittajat arvioivat olevan

kaikkiaan 1200 -1500 joista kyselyyn vastasi 719. Kansalaisopistojen tuntiopettajien osuus vastanneista oli 76%. Tuntiopettajia yhteensä arvioidaan olevan 25 000 –30 000. (Poikela ym.2009, 48-49.)

Arviointineuvoston arvioinnin kohteena olivat vapaan sivistystyön opetushenkilöstön peruskoulutus ja kelpoisuus sekä niissä tapahtuneet muutokset, vapaan sivistystyön opetushenkilökunnan osallistuminen osaamistaan parantavaan täydennyskoulutukseen ja henkilöryhmien väliset erot osallistumisessa, opetushenkilökunnan asema, osaaminen ja työolot suhteessa vapaan sivistystyön kehittyviin tehtäviin, toiminnan kehittämistarpeisiin sekä kehittämispolitiikan toimeenpanoon ja opetushenkilökunnan käsitykset oppilaitosten sivistystehtävästä. Lisäksi arviointineuvosto tarkastelee vapaan sivistystyön opetushenkilökunnan asemaa, määrää ja rakennetta ja näiden muutosta 1990-luvun jälkeen. (Poikela ym. 2009, 3.) Poimin arviointineuvoston puhetta vain niiltä osin, kuin se liittyy suoraan tai välillisesti tuntiopettajiin sekä siltä osin kun teksti oli yleistä pohdintaa sivistystyöstä. Rajaan siis aineistoa omien ennakkokäsitysteni mukaisesti.

Koulutuksen arviointineuvoston vuonna 2009 julkaistun arvioinnin taustalla on kaksi aikaisempaa arviota, jotka Opetus- ja kulttuuriministeriö antoi vuonna 2004 Koulutuksen arviointineuvostolle tehtäväksi. Ministeriö asetti myös 1.2.2008 valmistelutyöryhmän laatimaan näiden aikaisempien arviointien suositukset huomioon ottaen ja valtioneuvoston vuonna 2007 hyväksymän vuosien 2007-2012 koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman pohjalta ehdotuksen vapaan sivistystyön kehittämisohjelmaksi vuoteen 2012. Työssä tuli toimia yhteistyössä alan valtakunnallisten keskusjärjestöjen kanssa. Kesäkuussa 2008 ministeriö antoi vielä uuden toimeksiannon Koulutuksen arviointineuvostolle kolmannesta arvioinnista, joka on siis aineistonani tässä tutkimuksessa. Vapaan sivistystyön kehittämisohjelma vuosille 2009-2012 julkaistiin helmikuussa 2009. Yhtenä merkittävänä kohtana kehittämisohjelmaan kirjattiin ehdotus vapaan sivistystyön lain muuttamiseksi. Lain muutoksessa puututtiin lähinnä vapaan sivistystyön tehtävämääritykseen ja rahoitukseen. (Vapaan sivistystyön kehittämisohjelma 2009-012.<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/Vapaa_sivistystyx/>15.7.2013) ja (Poikela ym. 2009, 7) Erillisessä selvityksessään Jokinen , Poikela ja Sihvonen

selvittelevät vielä sivistystarve- ja sivistyshyötykäsitteitä sekä niiden suhdetta. Sekä kehittämisohjelmaa että Sivistyshyöty- julkaisua luen arvioinnin tulkinnan taustaksi, mutta ne eivät ole varsinaisesti aineistona.

Arviointien ja kehittämisohjelmien osumista juuri tähän ajankohtaan selittää ehkä se, että Euroopan parlamentti antoi tammikuussa 2008 päätöslauselman aikuiskoulutuksen kehittämisestä. (Euroopan unionin virallinen lehti.

<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0001:0006:FI:PDF>

15.7.2013.) Päätöslauselmassa ja sen perustana olevassa komission mietinnössä vapaa sivistystyö nähdään tärkeänä, mutta alihyödynnettynä voimavarana aikuisväestön kouluttamisessa. Niinpä komissio ja parlamentti kannustivat jäsenvaltioita huolehtimaan aikuiskoulutusjärjestelmiensä laadusta jakansalaistensa yleisestä osaamistasosta. Vapaan sivistystyön kehittämistä ja kaikkeen aikuiskoulutukseen sijoittamista perustellaan taloudellisestikin mitattavilla hyödyillä. Dokumenteissa todetaan, että aikuiskoulutuksella voidaan parantaa huono-osaisten asemaa ja edistää yhteisöjen ja yksilöiden etua yleistä osaamistasoa nostamalla. Edelleen todetaan, että maahanmuuttajien, ikääntyvien ja huono osaisten määrä Euroopassa kasvaa jatkuvasti ja sosiaalisin perustein suunnattavan aikuiskoulutuksen tarve lisääntyy. Kansalaisten osaamistason nousun nähdään vaikuttavan myönteisesti tuottavuuteen ja työttömyyteen. (Poikela ym. 2009, 6-7.) Tulkintani mukaan komission mietinnön motivoimana Suomessa käynnistettiin vapaan sivistystyön kehittämisohjelma ja arviointi. Arvioinnin kirjoittajat (Poikela ym. 2009, 7) hehkuttavat, että sekä valtakunnallisella että EU-tasolla on huomattu vapaan sivistystyön vaikuttavuus, ja että uudenlaiset haasteet edellyttävät opetushenkilöstöltä uusia valmiuksia ja siten myös täydennyskoulutusta.

7 AINEISTON ANALYSOINNIN SUUNNITTELU JA VALINTOJEN PERUSTELU

Tutkimuksessani pyrin tuomaan näkyville kansalaisopiston tuntiopettajaa sivistystyön kontekstissa tarkastelemalla miten tuntiopettaja merkityksellistyy vapaan sivistystyön diskursseissa. Pyrin myös löytämään vaikenemisen paikkoja, jotka selittäisivät tutkittavaa ilmiötä. Yleistettävyyden näen toissijaisena tavoitteena. Pyrin tuomaan näkyviin tämän yhden ilmiön erilaisia merkityksiä.

Alasuutari (1999, 216-217) toteaa, että tutkimusprosessi ei useinkaan etene oppikirjanmukaisesti. Aineisto ohjaa tutkimusta. Siitä opitaan asioita, joiden olemassaolosta ei ollut tutkimukseen ryhtyessä tietoa. Vaikka ennakkokäsitykset ohjaavat tekemisiäni, ohjaa myös aineisto tutkimuksen kulkua ja vaikuttaa ratkaisuihini. Tutkimus ei siis kulje, eikä sen pidä kulkea, etukäteen tehdyn käsikirjoituksen mukaan. Aineisto on todella ohjannut tätä tutkimusta. Sen hankinta ajoittuu lähes koko tutkimusprosessin ajalle, ensimmäisissä kohtaamisissa en vielä tiennyt mitä tietoa olen hakemassa, kirjasin vain ylös kaikkea havaitsemaani. Vähitellen huomasin jo kyseenalaistavani joitakin seikkoja. Aineistosta myös oppii asioita, eli ennakkokäsitykset muuttuvat lakkaamatta. Myös Eskola ja Suoranta (2005, 15-16) toteavat, että avoin tutkimussuunnitelma korostaa tutkimuksen eri vaiheiden yhteen kietoutumista. Tutkimusprosessia ei ole helppo pilkkoa toisiaan seuraaviin jaksoihin. Tulkintaa tapahtuu koko prosessin ajan. Omalla kohdallani ymmärrän, että tulkintaa on tapahtunut ensimmäisestä kohtaamisesta alkaen ja analyysi on alkanut huomaamattani. Olen kohdannut ihmisiä, tilanteita, puhetta ja tekstejä ja kaikki kohtaamiset ovat kehämäisesti muuttaneet lähtöoletuksiani.

Esioletuksenani tunnistan voimakkaan myötätunnon tuntiopettajia kohtaan. Pyrin tunnistamaan oman subjektiivisuuteni ja omat esioletukseni, mutta en silti pyri objektivismiin. En ole pyrkinyt pysymään kaukana haastateltavistani, keskustelukumppaneistani, enkä säilyttämään kaikkia aineiston keräämiseksi käytyjen keskustelujen runkoja samanlaisina. (Eskola & Suoranta 2005, 17.)

Kenttäpäiväkirjan lisäksi aineistossa on kahden kesken ja pienessä ryhmässä käytyjen keskustelujen tekstiä. Ymmärrän siis, että olen kuunnellut toimijoita ja lukenut viranomaistekstiä omien ennakkokäsityksieni kautta.

Olen pyrkinyt poimimaan arviointineuvoston julkaisusta kaiken mikä koskee kansalaisopistoa ja sen tuntiopettajaa. Poimin myös pohdintaa vapaan sivistystyön toteuttajista ja toteuttamisesta. Tekstiä on jokaisella lukukerralla jäänyt pois, koska samoja asioita käsitellään eri luvuissa ja eri yhteyksissä. Olen kuitenkin pyrkinyt säilyttämään sen osan sisällöstä, joka koskettaa tutkimusaiheittani. Vastaavasti olen lukenut tekemiäni muistiinpanoja käytännön toimijoiden puheesta. Ymmärrys ja tulkinta ovat jatkumo, ja tekstiä karsiutuu pois jo ennen varsinaista analyysiä.

Tapani käsitellä aineistoja keskusteluttamalla niitä keskenään on johtanut siihen, etten ole systemaattisesti käsitellyt koko aineistoa kerralla, vaan poiminut sieltä keskustelun teemaan kulloinkin kuuluvat aiheet. Keskustelujen teemat ovat syntyneet aineiston puheesta. Toisaalta teemat ovat perusasioita, kun tutkimuksen kohteena on vapaan sivistystyön tuntiopettaja. Opettamisen ja sivistyksen teemoihin liittyvää pohdintaa pidän opettamistyön ja kasvatustieteellisen tutkimuksen ydinalueena, sekä vapaan sivistystyön kontekstissa että sen ulkopuolella. Näin tulee mielestäni perustelluksi se, miksi viitekehyksenä toimii kasvatustieteen tutkimuksen tekstejä juuri näistä teemoista. Koko tutkimuksen rakenne perustuu omiin valintoihini, joten tämä on myös minun puheenvuoroni, vaikka lainaan muiden puhetta. Tutkimuksen rakenteesta johtuen analyysiä siis on tapahtunut koko matkan ajan, tietoisesti ja tiedostamatta. Minulla on itselläni myös useassa tapauksessa selkeä kanta puheena olevasta asiasta, joten en ole missään mielessä objektiivinen tai ulkopuolinen osallistuessani keskusteluun sivistystyön tehtävästä ja tuntiopettajasta sen toteuttajana.

Etnografisen tutkimuksen aineisto ei voi koostua pelkästään haastatteluista, vaan ne ovat aina osa suurempaa empiirisen materiaalin kokonaisuutta. Erilaiset aineistot täydentävät, mutta myös kyseenalaistavat tai selittävät toisiaan. Etnografisessa tutkimuksessa pyritään tiheään kuvaukseen juuri monien aineistojen kautta. (Huttunen 2010, 41-42.) Toisaalta Salo (2007, 244) toteaa, että ollakseen tiheää etnografinen kuvaus edellyttää dekonstruktionsa erilaisten kulttuuristen rakennelmien uudelleen ajattelemisena, purkamisena ja uudelleen rakentamisena. Tarkoittaneeko Salo, että aineistoa tarkasteltaessa usealta eri taholta ja eri näkökulmilta se näyttäytyy erilaisena ja mahdollisesti rakentuu uudestaan, kuin uutena tai eri silmin tarkasteltuna? Näin minä tämän tulkitsen.

Eskola (2003, 140-142) perustelee väljää konstruktivistista positiotaan tutkimukselliseen totuuteen. Hän toteaa, että tutkimus on tutkijan konstruoima tarina, muiden tarinoiden joukossa. Hän näkee sen kuitenkin heijastelevan totuutta, sosiaalisesti rakentunutta totuutta. Lohdullista on, että Eskola toteaa laadullisten aineistojen käsittelemisen olevan hankalaa siksi, että tutkimussuunnitelma elää prosessin aikana kovasti. (mts. 144) Eskolan pohdintaa seuraillessa ymmärrän, että aineiston analyysi voi olla teoriasidonnainen siten, että siinä on teoreettisia kytkentöjä, vaikkei se suoraan pohjaudu teoriaan. Voin siis analysoida aineistoa aineistolähtöisesti, mutta käyttäen teorian käsitteitä. Eskola (2003, 146-147) painottaa myös,

että laadullisessa tutkimuksessa ei tutkijalla välttämättä ole yhtä kaiken kattavaa teoriaa, vaan useita, erilaisia lähestymistapoja aineistoon ja ilmiön selittämiseen. Tärkeitä on kuitenkin tulkinta ja kirjoittaminen.

Eskola (2003, 148-149) painottaa edelleen, että tutkijan on otettava kantaa ja määriteltävä asemansa totuuteen. Sekä laadullisessa että myös määrällisessä tutkimuksessa subjektiivisuus on suuri ja totuus kaukana. On mahdollista lähestyä laadullista aineistoa joko impressionistisesti, vaikutelmanomaisesti tai systemaattisesti, tai sitten jostain näiden väliltä. Usean analyysimenetelmän käyttö on suositeltavaa, ja menetelmät on avattava myös lukijalle.

”Usein on hyödyllistä käydä edes osa aineistosta läpi systemaattisesti, jolloin tutkija saa jonkinlaisen varmuuden siitä, mitä aineistossa loppujen lopuksi on ja että hän ei toimi aivan kokonaan ennakkokäsitystensä perusteella. Mutta kyseessä on jälleen kerran yksi tutkijan valinta.” (Eskola 2003, 150.) Kohtaan siis vaikutelmia vapaan sivistystyön puheesta, puheen aiheista ja puhujista. Yritän kuitenkin olla edes jonkin verran systemaattinen puhetta analysoidessani.

7.1 Diskurssintutkimuksen tuomat mahdollisuudet analyysissä

Pohdin aineistoa ja sen analyysin mahdollisuuksia; millä tavoin voin vapaan sivistystyön eri tahojen puhetta tarkastellessani saada selville kuinka tuntiopettaja merkityksellistyy eri näkökulmista. Diskurssintutkimuksen näkökulma avautui mahdollisena apukeinona. Olen kiinnostunut merkitysten rakentumisesta ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja diskurssianalyysi antaa tähän tarkasteluun tukea. Diskurssintutkimuksen kiinnostuksen kohteena ovat todellisuuden erilaiset tulkinnat ja tulkintojen asemat – mitkä tulkinnat ovat vallassa, mitkä marginaalissa. (Pietikäinen ja Mäntynen 2009, 12-13.) Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa analysoidaan sitä, miten todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä. Analyysissä tukeudutaan siis sosiaalisen konstruktivismin näkökulmaan. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 9-10.) Voisinko siis lukea aineistoja tällä näkökulmalla? Kuinka eri puhujat tulkitsevat ja tuottavat tuntiopettajan todellisuutta? Pyrin seuraavassa perehtymään diskurssintutkimuksen antamiin mahdollisuuksiin ja sen muutama peruskäsitteeseen.

Ymmärrän diskurssianalyysin väljäksi teoreettiseksi viitekehykseksi, joka sallii erilaisia tarkastelun painopisteitä ja menetelmällisiä sovelluksia (Jokinen, Juhila, Suoninen 1993 17). Jokinen ym. (1993, 17-18) luettelevat myös analyysin peruslähtökohdat, kielen käytön todellisuutta rakentava luonne, useiden keskenään kilpailevien merkityssysteemien olemassaolo, merkityksellisen toiminnan kontekstisidonnaisuus, toimijoiden kiinnittyminen merkityssysteemeihin ja kielen käytön seurauksia tuottava luonne.

Tutkimussuuntaukselle keskeinen termi diskurssi, on monimerkityksinen ja dynaaminen. Alun perin puhetta ja juttelua merkinnyt sana sai 1960-luvun tieteenalojen muutoksissa teoreettisemman merkityksensä. Tutkimuksessa haluttiin keskittyä todellisiin ihmisiin ja yhteisöihin ja näiden todellisiin ongelmiin ja kysymyksiin. (Pietikäinen ja Mäntynen 2009, 22- 24.) Ajatus sopii tämän tutkimuksen tulokulmaan, arjen tason tarkasteluun. Diskurssianalyttisesti suuntautuneessa tutkimuksessa kieli nähdään merkityssysteemien kirjona. Nämä rinnakkaiset tai toistensa kanssa kilpailevat systeemit merkityksellistävät maailmaa eri tavoin. Merkityssysteemejä kutsutaan diskursseiksi tai tulkintarepertuaareiksi. Jokinen ym. (1993, 26- 27) näkevät käsitteet läheisinä ja määrittelevät molemmat samoin ”verrattain eheiksi säännönmukaisten merkityssuhteiden systeemeiksi, jotka rakentuvat sosiaalisissa käytännöissä ja samalla rakentavat sosiaalista todellisuutta”. Diskurssin käsitettä suositellaan käytettäväksi silloin kun on kyse valtasuhteiden analyysistä, tulkintarepertuaarin käsitettä taas silloin kun tarkastellaan kielen käytön vaihtelevuutta. (mt. 28- 29.)

Diskurssianalyysiin kytkeytyy aina sisällön ja muodon analyysi. Sisällön analyysissä vastataan mitä-kysymyksiin. Tarkoitus on selvittää mitä erilaisia merkityssysteemejä ja identiteettejä voidaan identifioida aineistosta. Myös kielen käytön funktiot ja seuraukset kiinnittyvät sisällön analyysiin. Muodon analyysissä pyritään selvittämään kuinka keskenään ristiriitaisia repertuaareja käytetään tai kuinka faktuaalisia selontekoja tuotetaan. (mt. 228- 229.)

Fairclough (1994,63) taustoittaa diskurssi-käsitteen käyttöään siten, että näkee kielen käytön sosiaalisena käytäntönä eikä yksilöllisenä toimintana. Diskurssit rakentuvat erilaisiksi riippuen mistä sosiaalisista tai institutionaalisista taustoista ne syntyvät. Toisaalta diskurssit omalta osaltaan vaikuttavat sosiaalisten rakenteiden taustalla vaikuttaviin normeihin ja konventioihin, suhteisiin, identiteetteihin ja instituutioihin. Diskurssi siis merkityksellistää maailmaa, ei vain

kuvaa sitä. Fairclough myös toteaa, että diskurssi tuottaa sosiaalisia identiteettejä ja subjektipositioita, on ihmisten välisten suhteiden rakennusaineena sekä luo tieto- ja uskomusrakenteita. (Fairclough 1994,63- 64.)

Vaikka vaikuttaa itsestään selvältä, että diskurssit sekä uusintavat yhteiskuntaa että uudistavat sitä, ei tätä tarkoituksellista vaikuttamista ole välttämättä helppo nähdä. Diskurssit myös luovat perusteita, säilyttävät ja muuttavat valtasuhteita sekä niitä kollektiivisia tahoja joiden välillä valtasuhteet vaikuttavat. (Fairclough 1994,67.) Diskurssitutkimuksessa siis ajatellaan, että kieltä muuttamalla ja muokkaamalla on mahdollista vaikuttaa laajempiin käytänteisiin. Kielenkäyttö, sosiaalinen toiminta ja konteksti nähdään jatkumona. Kieli siis on yksi sosiaalisen toiminnan resurssi. Kieli vaikuttaa identiteettien rakentumisessa sekä toimintatapojen syntymisessä ja muokkautumisessa. Se nähdään monitasoisena ja joustavana resurssina jota käytetään eri tavoin eri tilanteissa ja eri aikoina. (Pietikäinen ja Mäntynen 2009, 7-9.) Kriittisen pedagogiikan ajatuksissa kieli nähdään kamppailuna eri ryhmien välillä. Kieltä kehittämällä voidaan valtauttaa marginaalissa olevia. (McLaren & Giroux 2001, 75 -80.)

Myös Jokinen ym. (1993, 41) painottavat kielen käytön seurauksia tuottavaa luonnetta eli funktionaalisuutta olennaiseksi analyysin kannalta. Kaikilla lausumilla toki kuvataan jotakin, mutta aina samalla myös rakennetaan todellisuutta. Tutkimuksen kiinnostuksen kohteena siis voi olla myös se, mitä kielen käyttäjä kulloinkin ilmaisullaan tulee tuottaneeksi. Analyysissä voidaan tarkastella sitä, mitä tilannekohtaisia funktioita kielen käytöllä kulloinkin on. Kielen käytön seurauksilla ei kuitenkaan välttämättä tarkoiteta toimijan itsensä tarkoittamaa vaikutusta, eikä funktioiden tulkinta edellytä sen pohtimista, onko toiminta tietoista vai ei. Tutkimusaineistossanikin eri tahot keskustelevat samoista ilmiöistä, mutta eritavoin painotetulla puheella, ilmeisesti käytetty kieli on valittu tavoitteiden mukaisesti. Kielen käyttö on keskeinen tekijä yhteiskunnallisessa ja yhteisöllisessä toiminnassa. Kielenkäyttö on aina kontekstisidonnaista, mutta kielenkäytön tilanne vaihtelee mikrotasolta makrotasolle, yksityisestä keskustelusta yhteiskunnalliseen ja historialliseen tapahtumaan. Näin siis diskurssitutkimus analysoi eri tason konteksteja. (Pietikäinen ja Mäntynen 2009, 18.) Aineistoissani on puhetta mikrotasolta ja makrotasolta, vapaan sivistystyön kontekstissa. Kriittisen diskurssitutkimuksen perinteessä diskurssi-käsitettä voidaan käyttää merkitsemään kaikkea kielellistä toimintaa jolla on vuorovaikutuksellisia ja sosiaalisia ehtoja ja seurauksia

(engl. discourse). (Pietikäinen ja Mäntynen 2009, 25- 27.) Ymmärrän tässä tutkimuksessa tarkasteleman diskurssit tämän määrittelyn mukaisesti.

Konteksti on diskurssitutkimuksen toinen keskeinen käsite. Kontekstin eli tapahtumatilanteen moniulotteisuutta pidetään diskursiiviseen maailmaan kuuluvana ominaisuutena, joka rikastuttaa aineiston analyysiä. Kontekstin huomioonottamisella analyysissä tarkoitetaan sitä, että analysoitavaa toimintaa tarkastellaan tietyssä ajassa ja paikassa, johon tulkinta puolestaan pyritään suhteuttamaan. Merkitys syntyy kielen ja kontekstin välisessä vuorovaikutuksessa. Kontekstilla voidaan tarkoittaa kaikkia merkityksen muodostumiseen vaikuttavia tekijöitä. Laajimmillaan konteksti ilmenee sosiokulttuurisena tai yhteiskunnallisena kontekstina joka sisältää kielenkäyttöä ympäröivän kulttuurisen, historiallisen ja sosiaalisen tilanteen ja käytänteet. Konteksti voidaan rajata myös esimerkiksi yhteisölliselle tasolle. Tutkijana voin valita mitä kontekstia painotan. Tutkimuksen konteksti on aina tutkijan rajaama ja siten rajallinen. (Pietikäinen ja Mäntynen 2009, 29.) Oma aineiston hankintani on rajautunut SVV-tutkimushankkeeseen liittyviin tapaamisiin sekä tapaamisiin kansalaisopiston henkilökunnan ja opiskelijoiden kanssa, joten näen tutkimukseni liikkuvan vapaan sivistystyön ja kansalaisopiston kontekstissa, mutta luonnollisesti myös tämän hetken yhteiskunnallisessa kontekstissa. Toisaalta tutkimukseni konteksti mikrotasolla on vuorovaikutustilanteet tuntiopettajan ja hänen työyhteisönsä, kansalaisopiston välillä sekä tuntiopettajan ja hänen opiskelijoidensa välillä. Tutkijana myös itse olen vuorovaikutuksessa aineistoni kanssa.

Virallisesta asemasta käsin tulevaa puhetta analysoitaessa saattaa olla hyödyllistä arvioida myös puheeseen liittyviä tuottamiskeinoja. Usein tällaiset reunaehdot tulevat huomioiduksi jo tutkimuksen lähtökohdissa, aineiston valinnassa ja kysymyksenasettelussa. (Pietikäinen ja Mäntynen 2009, 29-37). Näin on viranomaisdokumenttien valinnassa omassa aineistossanikin. Koulutuksen arviointineuvoston arvio on syntynyt tietyssä yhteiskunnallisessa tilanteessa, tietynlaiseen tarpeeseen. Tätä olen pohtinut tarkemmin aineistoa käsittelevässä luvussa kuusi.

Pietikäinen ja Mäntynen (2009, 160) muistuttavat, että aineistoa lähestytään paitsi teorian myös aineiston itsensä ehdoilla, tekemällä aineistolle oikeutta. Analyysi syntyy valittujen teoreettisten käsitteiden, tutkimuskysymysten, aineiston ja valittujen analyysimenetelmien vuoropuhelun ja yhteen nivomisen raameissa. Aineistosta on tarkoitus tavoittaa jotakin

tutkittavalle ilmiölle ominaista menetelmien ja analyysin avulla. (Pietikäinen ja Mäntynen 2009, 160-165.) Nämä ajatukset tuntuvat sopivan omaan käsitykseeni analyysin etenemisestä. Oleellista olisi saada analyysissä esiin aineistossa rakentuvia tuntiopettajan erilaisia merkityksiä. Pyrin siis selvittämään millaisia merkityksiä tutkittava ilmiö, tuntiopettaja aineistossa saa, muuttuvatko merkitykset aineistossa ja mitkä merkitykset kenties puuttuvat kokonaan. (Pietikäinen ja Mäntynen 2009, 166.) Pietikäinen ja Mäntynen (2009, 168) toteavat vielä, että diskurssintutkimuksen kaksoisfokuksen mukaisesti jokainen tutkija joutuu analyysissään luomaan oman polkunsä tai askelmansa kielenkäytön mikrotason ja sosiaalisen toiminnan makrotason välille. Kielenkäytön mikrotasot ja kontekstin eri tasot ovat vääjäämättä solmiutuneet yhteen. Tämä on kiehtova ajatus, toivottavasti polku löytyy!

Meidän on vaikea havaita oman kulttuurimme jäsenenä sanojen konstruktivisuutta. Neutraaleimmankin tuntuissa kuvauksissa käyttämämme sanat lataavat kohteisiinsa piileviä oletuksia siitä, mikä on luonnollista. Diskurssianalyysissä pyritään tekemään näkyväksi ja eksplikoimaan tällaisten konstruktoiden vakiintuminen. (Jokinen ym. 1993, 19.)

Pyrin siis saamaan aineistosta näkyviin sen, kuinka tuntiopettajan ilmiö eri diskursseissa tuotetaan. Tutkijana olen tutkimani todellisuuden sisällä. Minun on syytä reflektoida omaa kielenkäyttöäni, uusinnanko vain vanhoja kategorioita? On myös syytä jatkuvasti pohtia, millaisia eritasoisia seurauksia tutkijana käyttämilläni käsitteellisillä konstruoinneilla voi olla erilaisten käytäntöjen kannalta (Jokinen ym. 1993, 19).

Kieli ei ole siis yhtenäinen kokonaisuus, vaan merkitysten kirjo. Kilpailevat systeemit merkityksellistävät maailmaa, sen prosesseja ja suhteita, eri tavoin. Jotkut diskurssit voivat saada muita diskursseja tukevamman jalansijan. Näistä saattaa muodostua yhteisesti jaettuja ja itsestään selvinä pidettyjä ”totuuksia”, jotka vaientavat vaihtoehtoisia ”totuuksia”. (Jokinen ym. 1993, 28-29.) Mistä tuntiopettajuuden ”totuudet” omassa aineistossani löytyvät? Kuinka puhe aineistossa merkityksellistää tuntiopettajaa?

Kielen käytöllä voi olla laajoja, yksittäiset tilanteet ylittäviä ideologisia seurauksia, jotka liittyvät diskurssien ja vallan yhteen kietoutumiseen. Mielenkiintoista on, että seurauksia voivat olla esimerkiksi joidenkin alistussuhteiden legitimoiminen ja ylläpitäminen. Alistussuhteita on usein vaikea havaita arkipäivän käytännöissä, sillä artikulointi on usein harhaanjohtavaa. Analyysin tehtävä on vaikea, tulee pyrkiä jäljittämään näitä toisinaan selkeitä, mutta useimmiten piiloisia

ja ristiriitaisia seurauksia. (Jokinen ym. 1993, 42- 43.) Kriittisen pedagogiikan teorian idea valtakulttuurin ja alakulttuurien välisestä kamppailusta ja diskursseissa muodostuvista hegemonioista kuvaa tätä samaa asetelmaa. (Aittola & Suoranta 2001, 12-13.) Kieli voidaan nähdä kamppailuna eri ryhmien kesken. Ryhmät valvovat, että merkitykset muodostuvat omien intressien mukaisiksi. Diskurssit siis muovaavat yksilöllisiä ja sosiaalisia identiteettejä. Tutkimuksessa voidaan uusintaa olemassa olevaa ja legitimoida vallassa olevaa vaientamalla keskustelu tiedon, vallan ja hallinnan suhteista. Näen tärkeänä kriittisen pedagogiikan ajatuksen kielen kehittämisestä tutkimuksen yhtenä tavoitteena. Tutkimuksessa kieltä tulisi voida kehittää sellaiseen suuntaan, että se ei vain legitimoisi valtakulttuuria, vaan antaa tilaa marginaalissa oleville. Jatkuissa eri diskurssien törmäyksissä tulisi meidän pystyä refleктоimaan omaksumiamme subjektiasemia ja valita mahdollisimman vähän itseä ja toisia sortavat asemat. (McLaren & Giroux 2001, 75 -80 sekä 91.)

Kriittisen tutkimuksen tunnusmerkkeinä voi pitää sitä, että tutkimuksen tiedonintressi on emansipatorinen. Tutkimuksessa tulisi uskaltaa ottaa kantaa ihmisen ja yhteiskunnan hyvän puolesta, tutkija ei voi jäädä neutraaliksi tarkkailijaksi. (Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski 2005, 11) Tutkijana sitoutuneisuuteni tulee näkyä kritiikkinä vallitsevaa kohtaan, ei niinkään idealistisina toivomuksina. Asenne voi olla yhteiskuntakriittinen ja kyseenalaistava, mutta kuitenkin rakentava. Edellä mainitun kaltaisia suuria päämääriä kohti voi opinnäytetyölläkin tavoitella.

7.2 Analyysin eteneminen

Analyysi on monivaiheinen. Ensin olen keskusteluttanut aineistoni kahta osaa, viranomaispuhetta ja toimijoiden puhetta keskenään. Tämän jälkeen olen lisännyt ristiinluentaan tutkimuskirjallisuudesta tekstiä, joka liittyy aineistosta esiin tulleisiin teemoihin. Lopuksi poimin vielä tiivistyneestä aineistosta käytettyjä strategioita ja tulkintarepertuaareja.

Usean, erilaisen läpi- ja ristiinlukemisen jälkeen löysin aineiston osien, viranomaiste ja toimijoiden puheesta kaksi johtavaa teemaa, opettajuuden ja sivistyksen. Tai oikeastaan teemat olivat ilmiselvästi läsnä, niitä ei tarvinnut löytää, enemmänkin, niitä ei voinut sivuuttaa. Teemoihin olen siis päätenyt aineistolähtöisesti, lukemalla aineistoa yhä uudestaan. Huttunen (2010, 58-59) esittelee analyysin välineinä ristiinluennan ja teoreettisesta kirjallisuudesta ammennetun käsitteistön. Ristiinluennan hän näkee toimivan aineiston rikastamisena ja

tiheyden tuottamisena. Vapaan sivistystyön toimijoiden puheen ja viranomaispuheen keskusteluttaminen keskenään ikään kuin tiivistä ja puristi aineistosta esille eri tahojen tapoja puhua tuntiopettajasta tai häntä sivuavista aiheista. Teoreettiset käsitteet taas Huttusen (2010, 58-59) mukaan jäsentävät aineistoa ja näin analyysi pysyy kasassa.

Pyrin kulkemaan Huttusen viitoittamaa polkua. Aineistoa ristiin luettuani ja teemojen selkiytyttyä oli mielenkiintoista lähteä etsimään aikaisemman tutkimuksen puhetta esiin nousseista teemoista. Pyrin siis selvittämään mitä ja miten aikaisempi tutkimus puhuu opettajuudesta ja sivistyksestä ja mahdollisesti myös kansalaisopiston tuntiopettajasta ja kuinka aineistoni puhe suhteutuu tutkimuspuheeseen.

En alun perin rajannut tutkimuspuheen etsimistä aikuiskasvatuksen ja vapaan sivistystyön kontekstissa tehtyyn tutkimukseen, vaan seikkailin aiheiden ympärillä hyvinkin poikkitieteellisesti, löytäen asiaa sivuavia pohdintoja muun muassa historian, yhteiskuntatieteiden ja sosiaalipsykologian tutkimuskentältä, kasvatustieteiden lisäksi. Tein lukemistani teksteistä yhteenvetoja ja tarkastelin näitä aineistoni kanssa rinnakkain. Tämä oli melko työläs ja aikaa vievä vaihe ja vei välillä etäälle varsinaisesta aiheesta. Kaikki tuntui tärkeältä ja olisi pitänyt saada mukaan! Runsaudenpulan vuoksi oli kuitenkin tässä vaiheessa palattava takaisin päin. Rajasin tekstejä jättäen tähän työhön viitekehyyksi lähinnä aikuiskasvatustieteen ja yleisen kasvatustieteen tutkimuksen puhetta valikoiduista teemoista. Vaikka vain pieni osa läpikäymääni tutkimuksen puhetta valikoitui tähän työhön varsinaiseksi viitekehyyksi ja on näkyvissä, suuri osa lukemastani vaikuttaa varmasti piiloisesti työn etenemiseen. Pyrin siis keskusteluttamaan tutkimustekstejä ja aineistoani keskenään, lukemaan niitä ristiin. Tarkoituksena on saada aineistoni jonkinlaiseen vuorovaikutukseen aikaisemman tutkimuksen kanssa opetuksen ja sivistyksen teemojen ympärillä. Toivon, että kuvaus näin tihentyy ja kuva kirkastuu.

Se, että tarkastelin aineistoani tutkimuskirjallisuuden läpi tuo toivoakseni analyysiin myös systemaattisuutta ja syvyyttä. Valitsin keskustelun kuljettamiseen tutkimuksen tekstejä myös koulukontekstista siksi, etten pidä koulun kontekstia niinkään vapaan sivistystyön vastakohtana, vaan sille rinnasteisena ilmiönä. Koulukontekstissa opetuksessa kohdataan samoja asioita kuin sivistystyössä, vain eri näkökulmista. Joka tapauksessa puhutaan

opettajasta ja opettamisesta. Näin sain teoreettista viitekehystä keskustelulle laajemmin, kuin jos olisin pitäytynyt teoriaan vain aikuiskasvatuksen ja vapaan sivistystyön kontekstissa.

Ymmärrettävästi olen käyttänyt valtaa kun olen ”hyväksynyt” tässä tutkimusraportissa tarkempaan tarkasteluun tuotavat keskustelun aiheet, teemat. Niiden valitsemista aineiston ja tutkimuksen puheen vuoropuhelun kehykseksi olen perustellut sillä, että teemoissa on kyse kasvatustieteen ja opettamisen perusajatuksista, ne muodostavat opettamisen avaruudellisen ympäristön, opettamisen kontekstin vaihtumisesta huolimatta. Ne ovat kasvatustieteen peruskysymyksiä ja kasvatuksen käytäntöjen perusta. Kasvatuksen käytännöt taas ovat tämän tutkimuksen kontekstina, vapaassa sivistystyössä. Käsitykseni on, että kun olemme vapaan sivistystyön sydämessä, olemme myös kasvatuksen peruskysymysten äärellä. Ymmärrän, että myös kansalaisopiston tuntiopettajan arki sivuaa näitä kasvatustieteen peruskysymyksiä.

Analyysi ja tulkinta ja niiden perusteella tapahtunut ratkaisujen tekeminen kehämäisesti edeten on siis alkanut jo aineiston hankinnan vaiheessa. Monenlaisia valintoja ja poissulkemisia on tehty. Tekstien vuoropuhelu on jatkunut koko tutkimuksen ajan, ensin aineiston sisällä toimijoiden ja viranomaisten puheen välillä, sitten aikaisemman tutkimuspuheen tultua mukaan vuoropuhelu jatkui sen ja aineiston välillä. Rastas (2010, 74) toteaa, että etnografisessa tutkimuksessa kaikkia aineiston analyysin vaiheita ei yleensä ole mahdollista kirjoittaa näkyviin. Näin varmasti on, koska ymmärrän, että luokittelua ja tulkintaa on tapahtunut jatkuvasti ja osittain myös tiedostamattani.

Olen pyrkinyt kuitenkin saamaan mahdollisimman paljon tulkintaprosessista näkyviin, jotta lukija voisi tulkintaani arvioida. Tässä vaiheessa aineiston puhe on siis ristiinluennan avulla teemoiteltu aineistolähtöisesti tiettyjen teemojen alle.

Seuraavassa luvussa kuvaan aineiston keskustelua aikaisemman tutkimuksen kanssa opettajuuden ja sivistyksen teemojen alla. Kuten edellä totesin, tähän raporttiin olen jättänyt teemoista puhumaan aikuiskasvatustieteen ja kasvatustieteen kirjoituksia. Tutkimusteksti toimii ikään kuin alustajana, tai keskustelun kuljettajana. Vapaan sivistystyön toimijoiden puhe ja viranomaispuhe osallistuvat keskusteluun. Olen jakanut teemat pienempiin kokonaisuuksiin. Luku kahdeksan jakaantuu kappaleisiin osateemojen mukaisesti. Poimin kunkin osateeman alle ne kohdat aineistosta, jotka liittyvät ko. teemaan. Liitän tekstiin aineistokatkelmia, jotta lukija

voi seurata prosessia. Pyrin tarkastelemaan sitä kuinka tuntiopettajaa ja hänen työtään asemoidaan vapaan sivistystyön kentällä ja yhteiskunnassa vapaan sivistystyön toimijoiden ja viranomaisten puheessa ja kuinka aineistosta löytyvä aseointi suhteutuu tutkimuspuheeseen. Tämän jälkeen tarkastelen vielä aineiston puhetta yksityiskohtaisemmin diskurssianalyysin menetelmin, luvussa 9.

8 AINEISTOPUHEEN JA TUTKIMUSPUHEEN RISTIINLUENTA

Esittelen tässä luvussa tutkimusaineistoni puhetta siten, että se keskustelee viitekehyksenä toimivan aikaisemman tutkimuspuheen kanssa. Tutkimuspuhe lähestyy tuntiopettajaa eri puolilta. Puheen aiheet ovat laajoja, mutta tässä yhteydessä ne sidotaan tuntiopettajaan ja vapaan sivistystyön kontekstiin. Puheenaiheina ovat tuntiopettajan työn erityisyys, opettajuus, sosiaalinen vuorovaikutus, pedagogiikan ja hyvinvoinnin suhde sekä sivistyksen pohdinta. Valitsin tämän tavan käsitellä aineistoa, koska uskon näin saavani aineiston näkyville puhetta paremmin ja tiiviimmin kuin esittelemällä vain otteita aineistostani, joka koostuu erityyppisistä osista; havaintoaineistosta, kenttäpäiväkirjoista ja keskustelunpötkistä. Käytän siis teoriaa tutkimuksen tavoitteiden täsmentämiseen ja ohjaamiseen. Käsitelen koko aineistoani samalla tavoin, jonkun puheena. Poimin otteita sekä viranomaispuheesta että vapaan sivistystyön toimijoiden puheesta kulloiseenkin tutkimuspuheen aiheeseen liittyen. Keskustelun alustajana toimiva viitekehys raamittaa aineistoa ja pitää sen koossa. Sen tehtävänä on myös käsitteellistää aineiston puhetta. Ymmärrän myös, että myös tutkimuspuhe edustaa kulttuurisia konventioita, joita vasten tai joihin suhteuttaen aineiston puhetta tulkitsem.

Keskustelujen runkona on siis kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen tutkijoiden ajatuksista koottu viitekehys. Kehys rakentuu aineistolähtöisesti syntyneille teemoille opettajuus ja sivistys. Vapaan sivistystyön puhetta edustaa siis sivistystyön kentältä, tapaamisista ja keskusteluista muistiin kirjaamani puhe ja viranomaispuhetta koulutuksen arviointineuvoston arvio Vapaan sivistystyön opetushenkilöstön kelpoisuus, osaaminen ja työolot. Aineistoja on tarkemmin kuvattu luvussa 6.

Vaikka puhetta on jaettu teemoihin ja alaotsikoiden alle ymmärrän, ettei puhetta voi tällä tavoin jäsentää merkityssysteemeihin, tai merkityssysteemiä identifioida teeman mukaan. Teemoittelun käyttämisellä puheen esittelyssä pyrin vain jäsentämään aineistoa, tehdä siitä helpommin käsiteltävää. Aineiston tiivistämisessä ja ristiinluennassa teemoittelulla on tehtävänsä. On huomattava, ettei aineisto ole yksiselitteinen, vaan tulkinnoille avoin, se on

vielä tutkimuksen ”raakamateriaalia”. Tässä esittelemäni ristiinluenta ja aineistojen keskustelu siis toivottavasti auttaa identifioimaan erilaisia diskursseja, merkityssysteemejä, joilla tuntiopettajaa tuotetaan.

Koulutuksen arviointineuvoston puhetta lainatessani puhuja on *Arviointineuvosto* ja yksilöin lainauksen sivunumerolla. Muualla tässä tutkimusraportissa viittaukset arviointineuvoston tekstiin ovat normaalin viittauskäytännön mukaiset. Vapaan sivistystyön toimijoiden henkilökohtaista puhetta lainatessani olen käyttänyt puhujalle antamaani pseudonyymiä. Tarkastelen siis aineistojani lukemalla niitä ristiin aikuiskasvatustieteen ja yleisen kasvatustieteen tutkimuksen tekstien kanssa. Keskustelua käydään kahden suuren teeman, opettajuus ja sivistys, alla, mutta olen jakanut keskustelun alalukuihin seuraamisen helpottamiseksi. Keskusteluttamalla tiivistynyttä aineistoa on tarkoitus käsitellä vielä diskurssianalyysin menetelmin. Tämän analyysivaiheen esittelen aineiston ja tutkimuspuheen keskustelujen jälkeen, luvussa 10.

Opettajuuden ja sivistyksen suurten teemojen alla on keskustelua tuntiopettajan työn ja työsuhteen erityisistä piirteistä, opettamisesta ja oppimisesta, sosiaalisesta vuorovaikutuksesta, hyvinvoinnista ja pedagogiikasta, rakkaudesta ja sivistyksestä. Näiden aiheiden alle aineistojen puhetta on käsitteellistetty seuraavassa luvussa. Tässä olen tehnyt tulkintaa ja puheen rakenne on siis oma konstruktio. Pysin löytämään eroja ja samankaltaisuuksia viranomaisten ja toimijoiden puheen välillä sekä näiden ja tutkimuspuheen välillä.

8.1. Kansalaisopiston tuntiopettajan erityinen työ ja työsuhte

Kun puhutaan vapaasta sivistystyöstä ja sen toimijoina kansalaisopiston tuntiopettajista on Urpo Harvan ajatuksia syytä tarkastella tänäänkin. Vaikka hän pohti sivistystyötä ja sen tekijöitä erilaisessa ajassa ja yhteiskunnassa ja vaikka Harva puhuu kansan sivistämisestä, on hänen pohdintansa yllättävän tutun kuuloista nykyiseen verrattuna. Toisaalta Harvan tuoma tuulahdus menneisyydestä auttaa ymmärtämään sivistystyön tilannetta tänään.

Sivistystyö edellyttää keskinäisen suhteen kasvattajan ja kasvatettavan välillä ja on siis sosiaalinen ilmiö. (Harva 1948,9.) Yllättäen Harva puhuu myös sivistystyön opettajista, kansan

sivistäjistä. Harva (1948, 11) luokitteli vuonna 1948 kansansivistäjät kolmeen ryhmään ensin sen mukaan, miten he saavat työstään korvauksen. Päätoimiset sivistäjät ovat kokopäiväisiä työntekijöitä, Harvan (1948, 15) mukaan työväenopistoissa tuolloin päätoimisia olivat vain johtajat. Toinen ryhmä oli sivutoimiset työntekijät ja kolmantena ryhmänä henkilöt jotka saavat työstään niin pienen korvauksen, ettei sitä voi pitää heidän motiivinaan työhön. Harva esittelee näiden erilaisten kansansivistäjien pätevyysvaatimuksia ja koulutusta tehtäväänsä. Hän toteaa, että päätoimisten kansansivistäjien valmennus on helppo järjestää ja pätevyysvaatimukset tarkoin määritellä. Tutun tuntuisesti hän edelleen pohtii sivutoimisen opettajan tilannetta: ”Esimerkiksi työväenopiston opettajaksi on usein

pakko ottaa henkilö, joka ei lainkaan ole saanut opastusta tehtäväänsä. Hän ei kenties tiedä, mikä laitos työväenopisto oikein on. Vaikka hän toimisi työväenopistossa useita vuosia, saattaa työväenopisto kokonaisuutena jäädä hänelle tuntemattomaksi. Hänellä ei ole aikaa tutustua työväenopiston muuhun toimintaan, hän on korkeintaan tilapäisesti kosketuksissa opistonsa muihin opettajiin ja tavallisesti hän ei milloinkaan tapaa muiden työväenopistojen opettajia voidakseen heidän kanssaan vaihtaa kokemuksia. Ihanteena on kumminkin pidettävä, että jokainen työväenopiston opettaja olisi selvillä työväenopiston yleisistä suuntaviivoista ja että opettajat olisivat keskenään vuorovaikutuksessa. ”(Harva 1948, 11- 12.) Tuntiopettajan työn puitteet ovat siis säilyneet yllättävän samankaltaisina.

Harva (1948, 17) toteaa, että kaikki välitön kansansivistystyö on eräältä kannalta katsoen aina myös opetusta ja vaikka se ei ole yksinomaan opetusta, kansansivistäjä on opettaja. Hän pohtii vielä sivistäjän persoonallisuutta, ja huomauttaa, että vain siellä, missä oppilaiden ja opettajien kesken vallitsee molemminpuolinen kunnioitus, voidaan toivoa vapaan kansansivistystyön menestyvän. (Harva 1948, 35). Kansansivistystyön arvoa punnitessa on otettava myös huomioon, mitä kansansivistystyön tekeminen on antanut tekijöilleen. Kansansivistäjän tehtävänä ei ole koettaa kehittää vain toisia, vaan kehittyä itsekkin (Harva 1948, 38). Samaa mieltä olivat myös tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat. Tuntiopettajat olivat keskusteluissa yhteisesti sitä mieltä, että opettajan ei tarvitse olla erehtymätön, vaikka onkin oman alansa osaaja. Hän haluaa ja voi oppia uutta, myös opiskelijat haastavat tuntiopettajaa oppimaan ja kehittämään itseään.

Harva pohti kansansivistystyön määrittelyn mahdollisuutta. Hän totesi sen kaihtavan määrittelyä, mutta toteaa, että kansansivistystyö ei ole hyväntekeväisyystoimintaa, vaan eräs ihmisoikeuksien vaatimuksista. Kansansivistystyö on rikas ja laaja-alainen kenttä, joka pyrkii koko ihmisen voimien ja kykyjen viljelyyn. Tämän rikkauden vuoksi sen määrittely kapeammin kuin kasvatukseksi on vaikeaa. (Harva 1948, 40-41.) Kun kansansivistys määritellään kasvatukseksi, on kansansivistäjä siis myös kasvattaja. Harva esitti kasvattajan ja kasvatettavan suhteen muuttuvan eri ikäkausien mukaan. Vasta aikuisena kasvatettava voi ymmärtää kasvattajan persoonallisena yksilönä, ja vain silloin voi syntyä sellainen toveruus, joka on kansansivistyksen luonnollinen ilmapiiri. ”Aikuisten kasvattaja ja hänen kasvatettavansa muodostavat syvän toveruuden ja molemminpuolisen kunnioituksen sävyttämän sivistisyhteisön, jonka olemassaolon tarkoituksena on sen jäsenten kohoaminen kohti objektiivisia arvoja, totuutta, hyvyttä, kauneutta ja pyhyttä.” (Harva 1948, 42-43.)

Yksi tutkimukseeni osallistuneista tuntiopettajista, Paula, kuvasi hienoa aikuisten toveruuden ilmapiiriä, joka luontevasti kannustaa oppimaan. Paulan käden taitojen kurssille osallistui japanilainen nainen. Kurssin kuluessa nainen oppi - käsillä olevan työn lisäksi - suomea, kaikki kurssilaiset englantia, keskustelun vaihdellessa kieleltä toiselle. Muiden kurssilaisten pyynnöstä japanilainen nainen ryhtyi opettamaan muille myös japania. Kaikki tapahtui epämuodollisesti ja spontaanisti ja ystävyyssuhteita solmittiin. Paulan mukaan juuri tämän tapaiset tarinat ovat parasta kansalaisopistossa, tuntiopettajana toimimisessa.

Harva painottaa vielä, että kansansivistäjällä on suuri merkitys koko vapaan kansansivistystyön kehittymiselle, sen tulevaisuus riippuu kansansivistäjästä enemmän kuin mistään muusta. (Harva 1948, 50.) Näin on varmasti myös tämän päivän sivistystyön kentällä. Mutta keitä mahdetaan lukea kansansivistäjien joukkoon? Laissa (**Laki vapaasta sivistystyöstä** < <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980632> >26.7.2013) todetaan, että ”oppilaitoksella tulee olla koulutuksen järjestämismuoto huomioon ottaen riittävä määrä opettajan virkoja tai työsopimussuhteisia opettajia. Lisäksi oppilaitoksessa voi olla tuntiopettajia ja muuta henkilöstöä.”

Kuitenkin koulutuksen arviointineuvosto (10) taas toteaa, että

Henkilöstöryhmistä ansaitsevat erityistä huomiota tuntiopettajat, jotka ovat vapaan sivistystyön lukumääräisesti suurin ja eniten opetusta antava henkilöstöryhmä.

Kestinen ja Majuri (2012, 192) lukeutuvat niihin harvoihin, jotka osallistuvat vapaan sivistystyön keskusteluun tuntiopettajan näkökulmasta. He puhuvat tuntiopettajan asemasta ja toteavat, että työsuhteen epävarmuus saattaa johtaa lähes kohtuuttomiin tilanteisiin. Palkka määräytyy toteutuneiden kurssien mukaan, lomakaudet ovat pitkät ja palkattomat, kokonaistyöaikaa ei kerry eri opistoissa tehtyjen tuntien perusteella, työterveyshuoltoa ei ole eikä matkakuluja korvata.

Tuntiopettajan sitoutumista pohtiessaan kirjoittajat toteavat, että tuntiopettaja on monella tavoin marginaalissa työyhteisössään. Hän työskentelee yksin, eikä luontevasti tapaa kollegoitaan eikä talon muuta henkilökuntaa. Tämä tilanne tuli ilmi myös käymissäni keskusteluissa tuntiopettajien kanssa.

Irmeli: *toimistoväkeä ei illalla enää ole ...*

... (opiskelija)ryhmällä tästäkin syystä suuri merkitys, antaa opettajalle paljon

... ne on tavallaan työkaverit

... esimies ei aina ole tavattavissa edes puhelimitse

Opiskelijoille tuntiopettaja on usein ainoa näkyvä osa opistoa. Tilastollisesti hän tekee epätyypillistä työtä, eli on pätkätyöläinen. Tuntiopettaja on pätkätyöläisenäkin epätyypillinen! Usein pätkätyöläinen on muuhun organisaatioon nähden erityinen, huonommassa asemassa kuin muut, vakituksessa työsuhteessa olevat. Tuntiopettajat ovat keskenään samankaltaisissa työsuhteissa, ja pätkäisyydestä huolimatta työsuhde saman työnantajan kanssa on saattanut jatkua kymmeniä vuosia. Pätkätyöläisyys ei siis vapaan sivistystyön kontekstissa henkilöidy, eikä välttämättä tarkoita tuntiopettajan kohdalla vaihtuvia työsuhteita. Toisaalta työuralta odotetaan yleensä jatkuvuutta ja turvallisuutta. Nämä (ehkä tässä päivässä jo väistävät) kulttuuriset odotukset jo itsessään tekevät pätkätyösuhteesta rasittavan (Leinikki 2009, 164). Leinikki toteaa toisaalta, että pätkätyöläisyyteen saattaa myös liittyä kunniakas vivahde. Silloin se voi olla yksilön toimimista omilla ehdoilla, kulttuurisista ja sosiaalisista paineista huolimatta. Tällöin työn sisältö on tärkeämpi valintakriteeri kuin työsuhteen muoto. (Leinikki 2009, 163.) Arviointineuvostokin (55) toteaa t tilanteen:

kyselyyn vastanneista tuntiopettajista puolet tekee työtään päätyönä ja vajaa puolet sivutyönä. Eläkkeellä olevat ja toiminimellä työskentelevät ovat pieni vähemmistö koko joukosta. Päätyönä työskentelevien suuri osuus ehkä yllättää, koska työsuhde

on määräaikaisena monen mielestä epämukava. Kesäajalta ei makseta palkkaa, ja monen kohdalla sama järjestely toistuu vuodesta toiseen. Ero muiden koulumuotojen virkaehtosopimusten mukaisiin päätoimisiin tuntiopettajiin on huomattava.

Kestinen ja Majuri (2012, 197) huomauttavat vielä, että silloinkin, kun tuntiopettajan viikoittainen opetustuntien määrä vastaa täysimääräistä opetusta, ei hän silti saa täyttä toimeentuloa opetustyöstään, koska palkka maksetaan vain lukukaudelta. Kirjoittajat jakavat omassa tutkimuksessaan tuntiopettajat työsuhteen mukaan kolmeen ryhmään: opettajat, jotka saavat opetustyöstä täyden toimeentulon, opettajat, jotka päätoimisesti työskentelevät muualla ja opettajat, jotka ovat pätkätyöntekijöinä opiston lisäksi mahdollisesti muuallakin, mutta eivät saa työstään täyttä toimeentuloa, vaan osa toimeentulosta tulee tulonsiirtoina. Ensimmäisen ryhmän opettajat saavat siis lukukausien aikana täyden toimeentulon opettamisesta. Jako kuvaa hyvin sitä kuinka erilaisia tuntiopettajien työsuhteet kansalaisopistossa ovat. Kaikista ryhmistä on kirjoittajilla ollut haastateltavia, ja kaikki näyttävät sitoutuneen opettamaansa aineeseen, opiskelijoihin ja useat myös kansalaisopiston arvoihin. Myös tapaamani tuntiopettajat toteavat olevansa erilaisia suhteessaan kansalaisopistoon. Yksi pitää kurssin tai pari vuodessa, toinen opettaa useita tunteja päivässä.

Irmeli: *et kun puhutaan yleensä vaan tuntiopettajista, niin me ollaan varmaan niin ääripäässä, kun niinkun mä yritän elättää itteni tällä työllä...*

Karoliina: *ja mä olen ope sivutyönä ja harrastuksena, ilmaisiakin kursseja pitänyt*

Irmeli: *...et musta meille vois tulla joku semmonen siihen väliin. Niin tasavertasia kun ollaankin, niin vähän eriarvostettais meitä tuntiopettajia sen mukaan et onko tää meille päätyö vai onko meillä joku muu päätyö tai eläke...se ois täysin mahdollista tänä päivänä tehdä*

Paula: *tää on tällanen elämäntapa. Pienellä kylällä kaikki tuntee, juttelee ja tulee kysymään neuvoa ja ehdottamaan kursseja vaikka kun haravoin pihaa ,vähän niinkun ois aina töissä.*

Tuntiopettajat kokevat työnsä eritavoin, ääripäissä joko ansiotyönä tai harrastuksena. Toisaalta kaikilla tuntuu olevan kansalaisopistoon erityinen suhde ja vapaan sivistystyön kentällä toimiminen on merkityksellistä. Monella kansalaisopiston tuntiopettajana toimiminen on elämäntapa tai se istuu omaan elämäntyyliin luontevasti. Jokaisella keskustelukumppanillani

tuntiopettajana toimimiseen tuntuu sisältyvän jotakin muutakin kuin kurssin pitäminen, jotakin syvempää kuin vain tekemisen näkyvä puoli.

Myös arviointineuvosto tunnistaa tuntiopettajien erilaiset tilanteet:

Arviointineuvosto (30):

Tuntiopettajat ovat niin heterogeeninen joukko, että siitä ei ole helppoa saada otetta. Tuntiopettajien vuotuiset tuntimäärät vaihtelevat paljon. Jotkut tuntiopettajat antavat viikossa saman määrän opetustunteja kuin toiset koko vuonna.

Tämä vaikuttaa myös tuntiopettajien olemassaolon tilastointiin. Arviointineuvosto toteaa tilastoinnin hankaluuden ja arvioi koko sivistystyön kentällä toimivien tuntiopettajien määrän:

Arviointineuvosto (30):

Tuntiopettajien määrän arvioiminen on erittäin vaikeata... Kun otetaan huomioon kansalaisopistojen opetustuntien määrän voimakas kasvu varsinkin 1980-luvulla sekä muiden oppilaitosmuotojen tuntiopettajat, voidaan vapaan sivistystyön tuntiopettajien määräksi arvioida noin 25 000–30 000. (sivu 30)

Kestisen ja Majurin tutkimuksessa opettajat eivät kokeneet työtään välineelliseksi, vaan arvokkaaksi sen itsensä takia. Yhteisöllisyys koettiin myös tärkeäksi. Tuntiopettajan sitoutumista edistää hyvä työhön perehdyttäminen, mahdollisuus itsensä kehittämiseen sekä talon omilla kursseilla että ulkopuolisissa tilaisuuksissa. (Kestinen & Majuri 2012, 210.) Myös arviointineuvosto on nähnyt tuntiopettajan sitoutumisen.

Arviointineuvosto (135):

Vapaan sivistystyön opetushenkilöstö on tuntiopettajia myöten vahvasti sitoutunut työhönsä.

Arviointineuvosto (66):

Vahvasti työhönsä sitoutuneet työntekijät haluavat jatkuvasti kehittyä ammatissaan. Lähes kaikki tuntiopettajat pitävät itsensä kehittämistä vähintäänkin melko tärkeänä.

Suhtautuminen koulutukseen ja pätevytyymiseen oli Kestisen ja Majurin tutkimukseen osallistuneiden tuntiopettajien kesken kaksijakoinen. Ollaan kyllä valmiita kehittämään itseään sekä omalla ammattialalla että opettajana. Usein koulutukseen on käytetty omaa rahaa ja aikaa, joskus myös työnantaja on osallistunut kustannuksiin. Toisaalta muodollisen pätevyyden hankintaa ei pidetä merkityksellisenä omalle työlle. Tuntiopettajalta ei vaadita muodollista pätevyyttä eikä pedagogisia opintoja, mutta ne saattavat vaikuttaa esimerkiksi palkkaukseen.

Pätevyyden todettiin vaikuttavan enemmänkin ympäristön asenteisiin, ei omaan opettamiseen. (Kestinen & Majuri 2012, 211.) Arviointineuvosto ilmaisee pätevyysvaatimukset näin:

Arviointineuvosto (117):

Vapaan sivistystyön opettajaksi on kelpoinen on henkilö, jolla on soveltuva korkeakoulututkinto sekä vähintään 60 opintopisteen tai vähintään 35 opintoviikon laajuiset opettajan pedagogiset opinnot. Kelpoisuusehdot eivät koske oppilaitosten tuntiopettajia eivätkä sivutoimisia kouluttajia. Toisin sanoen kelpoisuusvaatimukset eivät koske suurinta osaa esimerkiksi kansalaisopistojen opettajista. Kelpoisuudeltaan erityisen kirjavaa joukkoa ovatkin juuri tuntiopetusta antavat opettajat.

Irmeli: *enemmän opettamista olen ehkä oppinut kokemuksen kautta, en osaa sanoa muuttuiko mussa mikään kun suoritin pedagogiset opinnot
...puhutaan paljon siitä saako opettajanimikettä käyttää muut kuin ”oikeat” opettajat*

Karoliina: *nykyään pitää olla maisterin tutkinto opettajalla - mitä se tuo siihen ihmiseen lisää, että sillä on maisterin tutkinto!?*

Irmeli: *aina maailma on mennyt eteenpäin niin että mestarit on opettaneet kisälleitään, äidit lapsiaan, ei ne mitään maistereita ollu*

Suunnittelijaopettajat ja koulutussuunnittelijat näkevät tuntiopettajan aseman omasta työstään käsin.

Kerttu: *muiden oppilaitosten opettajat ei aina arvosta opiston opea, ajatellaan että sinnehän pääsee kuka vaan opettamaan...
...vaikka jotkut opettaa monenlaisissa laitoksissa , ammattioppilaitos, yliopisto, opisto
...OAJ:ssa ei open (=tuntiopettajien) asema varmaan ole kovin hyvä,
osa kuuluu siihen suoraan, osa AKOL:in kautta*

Opiston omat tilaisuudet nähtiin hyvänä mahdollisuutena korvata työyhteisön puutetta ja näin sitouttaa tuntiopettajia. Sekä opettajat itse että rehtorit näkivät sitoutuneen tuntiopettajakunnan lisäävän hyvinvointia koko organisaatiossa. (Kestinen & Majuri 2012,

216.)Sivistystyön vapaus ja vastuu-hankkeeseen liittyvässä tapaamisessa rehtori totesi, että tuntiopettajat eivät juuri osallistu talon tilaisuuksiin. Toisaalta tähän todettiin keskustelussa, että yleensä tuntiopettajat opettavat useissa eri paikoissa ja iltoisin jolloin myös tilaisuudet järjestetään. Ja toisaalta suunnittelijaopettajan järjestämät tuntiopettajien omat tapaamiset olivat tuntiopettajien mielestä merkityksellisiä ja tärkeitä monella tavoin. Tapaamisissa saadaan tietoa opiston yleisistä asioista, mutta myös keskustelu vertaisten kanssa auttaa jaksamaan omassa työssä. Suunnittelijaopettajan yksi rooli onkin toimia tuntiopettajan ja kansalaisopiston välillä, ja näin tuoda opistolle ja työnantajalle kasvot. Rehtori voi olla parhaassa tapauksessa pedagoginen johtaja, sen lisäksi, että vastaa taloudesta ja hallinnosta ja hoitaa suhteita sidosryhmiin, mutta suhde tuntiopettajan ja rehtorin välillä jää usein etäiseksi, ainakin isommissa opistoissa.

Sivistystyön vapaus ja vastuu –hankkeen tapaamisessa, suurehkon kansalaisopiston rehtori:

ei kaikkia tuntiopettajia välttämättä koskaan tapaa...ja jos vuosittain jossain tilaisuuksissa, niin ei kaikkia opi tuntemaan.

Tuntiopettajien aseman parantamiseksi Kestinen ja Majuri (2012,217-218) esittävät työsuhteeseen liittyvien epävarmuuksien korjaamista. Esimerkiksi palkkatakuu ja eri opistoissa tehtyjen tuntien huomioiminen yhtenä työkenttänä ja tämän johtaminen päätömisuuteen työsuhteessa korjaisivat kirjoittajien mukaan tuntiopettajan tilannetta huomattavasti. Arviointineuvosto taas on huolissaan siitä, miten epävarmoissa työsuhteissa olevat opettajat saadaan pysymään opistolla ja ottamaan vastuunsa tuloksen tekemisestä. Arviointineuvosto(40):

Muualta työelämästä tuttu keskustelu niin kutsutusta sisäisestä yrittäjyydestä on alkanut myös vapaan sivistystyön piirissä: ...entä miten oppilaitokset saavat pidettyä piirissään joustavasti lyhyissä työsuhteissa käytettävää ja kuitenkin ammattitaitoista opettajatyövoimaa? Vaatimukset sisäiseen yrittäjyyteen vähenevien virkojen ja lisääntyvien päätkätöiden oloissa saatetaan kokea ahdistavana.

Kuitenkin, kaikesta huolimatta tuntiopettajat tuntuvat olevan sitoutuneita asiaansa, opiskelijoihin ja opistoon. Tulevia kursseja suunnitellaan ja ideoita etsitään.

Paula: *Ostan paljon raaka-aineita, mies totesi, että niitä on koti täynnä. Mutta ensin ne on ostettava, ennen kun kurssista vielä on tietoa. Kokeilen ja teen koko ajan jotain, mitä vois sitten opettaa muillekin.*

Arviointineuvosto (63) puhuu julkaisussaan opettajalta vaadittavista valmiuksista ja miten tuntiopettajat itse osaamisensa kokevat.

Kaikista tuntiopettajista neljä viidesosaa arvioi opiskelijoiden lähtökohtien tuntemuksensa hyväksi.

... useita mainintoja oli puutteista aikuispedagogiikan osaamisessa

Toisaalta arviointineuvosto toteaa, että opettajilta vaaditaan uudenlaista osaamista. Arviointineuvoston mukaan perinteinen kompetenssi ja osaaminen eivät enää riitä, vaan vapaassa sivistystyössä toimimiseksi tarvitaan uutta tietämystä ja uusia valmiuksia. Arviointineuvoston listalla ovat esimerkiksi aikuisen oppimisprosessien tietämys, tiedon luomisen mallien ja prosessien tuntemus, kommunikaatiofoorumien hallinta, erilaisten ohjaus- ja konsultointitapojen tuntemus, työntekijöiden ammatillisen kehittymisen suunnittelun tukeminen sekä organisaatioiden luonteen tuntemus ja kehittämisen taidot ja paljon muuta. (Poikela ym. 2009, 43.)

Poikela ym. (2009, 136) toteaa myös, että aikuisten opettamiseen profiloituneina asiantuntijoina vapaan sivistystyön oppilaitosten opettajilta on luontevaa odottaa käytännön opetustaidon lisäksi aikuispedagogiikan tuntemusta. Arviointineuvoston mukaan lasten ja nuorten parissa hankittu opetuskokemus ja yleinen kasvatustieteen tuntemus eivät ole tae riittävän laadukkaasta aikuisopetuksesta. Vapaan sivistystyön opiskelijoiden heterogeeniset ryhmät nähdään arviossa nimenomaan opettajalle haasteellisina. Opiskelijoiden aikaisemmat taidot, opiskelutaidot ja elämäntilanteet saattavat suuresti erota toisistaan, ja kuitenkin opettajan on pystyttävä palvelemaan yhtäläisesti heitä kaikkia. Opettaja ei ole vain opettamisen asiantuntija. Hänen on oltava myös oppimisen asiantuntija. Opettajalla täytyy olla halu ja kyky saada aikuinen oppimaan. (Poikela ym. 2009, 126.)

Tapaamani tuntiopettajat suhtautuvat heterogeenisiin ryhmiinsä mutkattomasti. Ensimmäisellä tapaamiskerralla yleensä selviää, minkälainen ryhmä kurssia on aloittamassa, mitä kukakin kurssilta toivoo ja mitä ei. Sen mukaan sitten lähdetään etenemään, joustuen ja myötäillen. Pyrkimyksenä on hyvä ilmapiiri ja mieli kaikille. Opetusta ei jaeta yläviistosta, vaan toista kunnioittaen.

Irmeli: *ne (opiskelijaryhmä) on työkaverit.*

Karoliina: *kun uusi kurssi alkaa, jännittää vähän, että mitähän ne haluaisi tehdä. Ekalla kerralla siitä sitten yleensä sovitaan.*

8.2 Opettajuus, opettaminen ja oppiminen

Skinnari (2004,29) pohtii opettamisen lähtökohtia. Kun lähtökohtana on ihminen ja ihmisen kasvaminen ihmiseksi, pitäisi kasvatusinstituutioiden olla autonomisia suhteessaan yhteiskuntaan. Jos pedagogiikan perustana ovat talouselämän kasvu ja työmarkkinoiden ehdot, on ihmisellä vain välineellinen arvo. Yksilöinäkin olemme tottuneet määrittelemään oman ja muiden arvon välineellisesti, suoritusten kautta. Yhteiskunnallinen asema ja oppiarvot määräävät ihmisen arvon, sivistymisen ja kasvun sijalla on urakehitys. Myös tuntiopettajat pohtivat oppiarvoja ja tutkintotavoitteiden puuttumista kansalaisopiston opiskelussa:

Irmeli: *vaikka täältäähän ei valmistu mikskään, mutta täältä voi saada sisältöä elämään, joka on kyllä aika tärkeätä*

Irmeli: *kohta ei voi olla äiti, ellei ole maisteri!*

Karoliina: *(kansalaisopistossa) on luotu ihmisille mahdollisuuksia opiskella erilaisia asioita ilman että niiden täytyy pyrkiä mihinkään oppilaitokseen ja suorittaa siellä tutkintoa*

Aaltolakin (2002, 57) näkee opetuksen perustana näkökulman oppijaan, ihmiseen. Työelämän vaatimukset ovat etusijalla, kun ihminen nähdään välineenä, tuotannon tekijänä. Kun ihminen nähdään päämääränä, pidetään tärkeänä yksilön arvoa ja erityislaatuisuutta. Välineellisesti kohdeltu ihminen, kuten luontokin, voidaan kuluttaa loppuun. Työelämän ja yhteiskunnan uudistuminen ja kehittyminen mahdollistuu parhaiten, kun inhimillistä pääomaa kartutetaan, ei kuluteta loppuun.

Opetustapahtuma sijoittuu aina johonkin laajempaan kontekstiin. Opetuksen sidosta kontekstiinsa ilmentää se, että opetus tulkitaan erilaiseksi sen mukaan, missä kontekstissa toimitaan. Institutionaalista opetusta kehystävät ehdot ja rajoitukset joita ei näy ei-institutionaalisessa opetuksessa. Ehdot ovat usein voimassa oppivelvollisuuden suorittamisen jälkeenkin. Opiskelu suuntautuu tavoitteisiin, tutkintoon tai pätevyyteen. Instituutioiden ulkopuolella opettamista kutsutaan usein ohjaamiseksi. (Kansanen 2004, 61-62.). Kahden tuntiopettajan keskustelussa pohditaan eroa varsinaisen koulujärjestelmän puitteissa opiskelun ja kansalaisopistossa opiskelemisen välillä. Miksi opiskelijat tulevat kursseille?

Karoliina: *ne haluaa saada tietää miten joku asia on, niin sillä lailla ettei tarvitse vielä pyrkiä mihinkään oppilaitokseen*

Irmeli: *...ei ole ylhäältä tullutta opetusohjelmaa.*

Se pitäis ymmärtää, että se on suuri rikkaus, että voi opettaa asioita, joita ei missään muualla opeteta, ei ammattikoulussa eikä

Kansalaisopiston tuntiopettaja työskentelee aikuisten opiskelijoiden kanssa ja hän saa palautetta antamansa opetuksen onnistumisesta. Palaute on joko suoraa kommentointia, tai välillisesti ilmaistua. Kahvilakeskustelussa opettajat pohtivat minkälaista palautetta opiskelijoilta tulee. Selvästi palaute tulee siinä, kuinka opettajan kursseille tullaan uudestaan. Jonkun verran on ”vakio-opiskelijoita” ja aina myös uusia. Käden taitojen harjoittaminen, kielten opiskelu tai muu harrastaminen ja yhdessä tekeminen on loppumaton juttu, koskaan ei tulla valmiiksi, se ei ole tekemisen motiivina. Moni hakeutuu tuttuun ryhmään uudestaan, jos opettajan tyyli miellyttää.

Irmeli: *toisaalta voi ajatella, että oonko huono opettaja, kun aina vaan syksyllä tulee samoja ihmisiä kursseille...*
...työ on mielekästä, ei leipäpappina olemista, se että ihmiset tulee vapaaehtoisesti, tekee siitä mielekkään

Opiskelijat totesivat omissa keskusteluissaan, että jos tunnelma tunneilla menee liian totiseksi, ei tunneille jaksa enää illalla töiden jälkeen mennä. Opiskelijat kertovat, että moni haluaa osallistua myös jossain määrin tuntien ja kurssien sisällön miettimiseen. Käden taitoihin liittyvillä kursseilla halutaan tehdä omiin tarkoituksiin sopivia töitä. Kieliäkin halutaan opiskella omilla ehdoilla, aina ei ehdi panostaa harrastukseen samalla tavalla.

Sini: *Ei me tykätty, kun haluttiin eri asioita (kuin opettaja). Ryhmä hajosi siihen.*

Hanna: *Ei jaksa pingottaa, kun on muutakin elämässä, pitää mennä muun elämän ehdoilla. Ei saa olla stressaava ja pelottava niin kun koulu.*

Luovuuden oppimisen kysymyksiä pohtiessaan Uusikylä (2002, 49.) toteaa, että luova ympäristö antaa jokaisen toteuttaa itseään vapaasti ilman vähättelevää arvostelua. Kun on kyse amatöörien luovuudesta, ei luovan prosessin kulkuun tai tuotoksen tasoon tule kiinnittää huomiota. Tärkeintä on, että toteuttaessaan itseään saa iloa ja sisältöä elämään. Tuntiopettajat kuitenkin haluavat pitää osaamisen ja luovuuden jonkinlaisessa suhteessa.

Irmeli: *... vähän kaks jakoinen ajatus, kun aina pitäisi olla uutta ja luovaa*
... välillä luovuuden nimessä voi tehdä mitä vaan
... tietyt perusteet pitää hallita, ennen kuin voi olla luova

Kiinnostus opetuksen tai oppimisen tehokkuuteen ja sen mittaamiseen näyttäytyy kouluopetuksen tutkimuksen taustalla. Tutkimuksessa vaikuttavina muuttujina ovat

opetukseen käytetty aika ja opetuksen laatu. Myös arviointi ja luokan koko ovat tutkimuksen kiinnostuksen kohteita. Opetustapahtuman taustalla vaikuttavia seikkoja tutkitaan myös. Opetussuunnitelmat, laadun valvonta ja niiden lisäksi koulutuspolitiikka ovat toisiinsa kytkeytyneinä tutkimuksen ja keskustelun kohteita. Nämä kuulostavat sivistystyön näkökulmista etäisiltä asioilta. Kasvatustieteellisen tutkimuksen kiinnostuksen kohteita listattuaan Kansanen (2002, 21) toteaa, että oppimistapahtumassa on aina kyse inhimillisestä vuorovaikutuksesta. Se, että opettaja on didaktisesti taitava ja käyttää edistyneintä teknistä välineistöä opetuksensa apuna on tietenkin opetustapahtumalle suotuisaa. Kuitenkin edellytys oppimiselle on, että oppija yrittää oppia ja omaksua. Vuorovaikutuksellinen toiminta ei kuitenkaan välttämättä johda kenenkään oppimiseen. Oppilailla pitäisi olla myös samat intentiot toiminnalle kuin opettajalla on. Edellytetäänkö oppimista jotta tapahtumaa voi kutsua opetukseksi ja opettajan toimintaa opettamiseksi? Silloinhan oppiminen pitää jotenkin pystyä toteamaan. Jos oppijoita on monta, niin he oppivat eri tavoin, eri asioita. (Kansanen 2004, 60-61.) Kansalaisopistossa ei oppimisen mittaamista suoriteta ulkoapäin toimitetuilla mittareilla.

Opettajan opettaminen ei siis välttämättä johda oppilaan oppimiseen. Opettaja tai kukaan muu ulkopuolinen henkilö ei voi motivoida oppilasta oppimaan. Opettaminen on oppimisen edellytysten luomista. (Byman 2002, 37.) Tuntiopettajankin on luotava oppimisen edellytykset, vaikka mahdollisesti hyvinkin heterogeenisen ryhmän oppijat ovatkin itseohjautuvia, motivoituneita ja vapaaehtoisesti oppimaan tulleita. Heidän suhteensa opettajaan on monimerkityksinen; he ovat asiakkaita, mahdollisesti määrätietoisesti oppimiseensa orientoituneita, tai mukavaa seuraa ja sosiaalisia kontakteja kaipaavia aikuisia. Kaikkien tulisi voida saavuttaa asettamansa tavoitteet ja viihtyä oppimisen lisäksi. Arviointineuvosto ymmärtää tuntiopettajaan kohdistuvat vaatimukset oppimisen edellytyksien luomisessa.

Arviointineuvosto (40): *Sen lisäksi, että vapaa sivistystyö on saanut uudenlaisten opiskelijoiden mukana uudenlaisia haasteita, perinteisetkin opiskelijat ovat muuttuneet yleisen koulutustason noustessa. Ennen muuta opiskelijoiden vaatimukset opettajia kohtaan ovat lisääntyneet. Kasvavien vaatimusten lisäksi niin sanottu asiakasnäkökulma on vahvistunut: opiskelijat osaavat vaatia palvelua ja laatua ja ovat hyvin selvillä oikeuksistaan.*

Pohtiessaan sitä, että opiskeluun kansalaisopistossa voisi liittää hakevaa toimintaa, jotta saavutettaisiin nekin, jotka eivät oma-aloitteisesti tule, tuntiopettajat näkevät asian kahdelta kannalta. Toisaalta olisi hyvä, jos esimerkiksi nuoret saataisiin tutustumaan opiston tarjontaan ja innostumaan jostakin alasta. Kun on niin paljon niitä, jotka perus- tai toisen asteen opetuksen jälkeen jäävät ilman työ- tai opiskelupaikkaa, paikkaa ylipäätään. Toisaalta kansalaisopiston toiminnan parhaana puolena nähdään juuri opiskelijoiden omaehtoisuus, se sivistystyön vapaus. Tunnelma muuttuu, kun ryhmässä on sellaisia, jotka eivät ole paikalla omasta tahdostaan.

Irmeli: *kannustaa tarvii, mutta ei motivoida (opiskelijoita)*

...eihän se oo kiva jos tulee vaan jonkun päivärahan takia istumaan tänne, jos ei muuten halua...

Opiskeleminen kansalaisopistossa nähdään tuntiopettajien parissa erittäin tärkeänä sekä nuorille että eläkkeelle siirtyville, tai muissa elämän siirtymäkohdissa tai syrjäytymisvaarassa oleville. Opettajien tapaamisessa moni tuntiopettaja totesi, että viikoittainen tapaaminen kurssilla saattaa olla opiskelijan oman kertomuksen mukaan ainoa tilaisuus olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Nuorten, oppivelvollisuuden suorittaneiden tavoittaminen innosti tuntiopettajia.

Karoliina: *ne kun ei oo enää koulussa niin vois opiskella, tulis yhteiskunnallekin halvemmaksi ...peruskoulun ysilta tulevat ois jo 16 (on ikäraja opistolle/M.S.)*

...kuinkahan paljon opot puhuvat niille ysi-luokkalaisille että on tämmösiä mahdollisuuksia

Irmeli: *sitä vois ihan markkinoida, mekin voitais tehdä yhteistyötä lukion kanssa*

...et lukiolaiset vois jo hyödyntää näitä työväenopiston kursseja niin käden taidoissa kun kielissäkin

...ja tavallaan niinkun opettettais ne niinku käyttämään työväenopistoa sen lukion jälkeenkin

...peruskoulun jälkeen se ois vielä tärkempää,

Malinen pohtii opettajan eksistentiaalista vastuuta. Hän toteaa, että eksistentiaalinen vastuu on läsnä kaikissa inhimillisissä tilanteissa. Se jakautuu kolmeen osaan; toisten ihmisten kunnioittavaan ja tasavertaiseen kohteluun, oman sosiaalisen kyvykkyyden tiedostamiseen sekä vastuuseen oppimiselle suotuisasta ilmapiiristä. (Malinen 2002, 75.) Oma opettajan rooli mietityttää kahvilakeskustelussa kahta tuntiopettajaa. Miten opettaminen eroaa perus- ja

toisen asteen opettajan työstä? Todetaan, että oppiminen on tarkoituksena kansalaisopistossakin, mutta mukavassa paketissa. Ja opettaja on ehkä kuitenkin auktoriteetin ohella myös vertainen. Tuntiopettajahan pitää opiskelijaryhmää työtovereinaan.

Karoliina: *opettajan täytyy olla opettajan paikalla, mutta ei sama kuin muualla...
Kun uusi kurssi alkaa, jännittää vähän, että mitähän ne haluaisi tehdä*

Irmeli: *saa opettajakin mokata*

Monenlaiset opettajat voivat olla hyviä opettajia. Tärkeää on sekin, että opettajasta pidetään ja häntä arvostetaan. Kuitenkaan sama opettaja ei ehkä ole hyvä opettaja kaikille. Myös asiantuntemus on tärkeää, mutta se ei rajoitu pelkästään ainesisältöön, pedagogista asiantuntemusta tarvitaan vähintään yhtä paljon. (Kansanen 2004, 20.) Arviointineuvosto joutuu pitäytymään mitattavissa seikoissa, kuten tuntiopettajan muodollisessa pätevyydessä.

Arviointineuvosto (43): *Tilastokeskuksen aineistosta ei selviä, kuinka suurella osalla tuntiopettajista on*

päätoimiselta opettajalta vaadittavan kelpoisuuden tasoinen koulutus. Tieto olisi opetuksen tason arvioimisen kannalta tärkeä.

Tirri pohtii moraalikysymyksiä, opettajan työssä yleensä. Hän osallistuu keskusteluun opettajan ammattietiikasta, ja perustelee käyttävänsä siksi etiikka-käsitettä moraali-käsitteen sijaan. Näiden käsitteiden välille on pyritty tekemään kirjallisuudessa eroja. Etiikka on määritelty esimerkiksi moraalia koskevaksi teoreettiseksi pohdinnaksi. Ammattietiikkaa pohtivassa kirjallisuudessa Tirri toteaa käsitteitä kuitenkin käytettävän rinnakkain, synonyymeinä. Opettajan työhön liittyy ammatin eettiset ohjeet, jotka opettajien ammattijärjestö OAJ julkaisee. (Tirri 2002, 203-204.) Niiden on todettu ammattietiikan tutkijoiden piirissä olevan opettajan persoonallista kasvua ohjaavia suuntaviivoja. Eettiset ohjeet kertovat millaisia piirteitä opettajalla tulisi olla, eivätkä anna toimintaohjeita. (Tirri 2002, 208.)

Tirri pohtii opettajan professioon liittyviä eettisiä kysymyksiä formaalin koulun puolella, mutta keskustelu voinee jatkua myös vapaan sivistystyön puolella. Ovathan OAJ:n julkaisema eettiset ohjeet tarkoitettu sovellettaviksi aikuisopetuksessakin. Ohjeissa määritellään ihmisarvoa, totuudellisuutta, oikeudenmukaisuutta ja vapautta kunnioittavat, etiikan taustalla vaikuttavat arvot. Arvojen tulee näkyä opettajan ja oppilaan sekä henkilöstön välisessä

vuorovaikutuksessa. (Tirri 2002, 210.) Opettajan autonomia on tekijä, joka tuo vastuuta ja siten eettisiä velvoitteita työhön. Opettaja-oppilas suhde on aina valta-asetelma.

Vapaan sivistystyön opiskelija on itseohjautuva ja vapaaehtoisesti oppimassa ja opetustilanne saattaa olla hyvinkin vuorovaikutteinen, mutta asetelma on kuitenkin eettisesti ajatellen epäsymmetrinen. Opettajalla on tilanteen moraalinen vastuu. Toisaalta kasvatukseen liittyvä moraalinen vastuu on erilainen kun on kyse aikuisista. Varsinaisesti arvojen välillinen opettaminen opetusaineiden sisällä ja oppilaitoksen käytännöissä on eri tavoin merkityksellistä ennen aikuisuutta kuin aikuisten opetukseen keskittyneissä oppilaitoksissa. (Tirri 2002, 205.) Eettiset ongelmat opettajan työssä ovat erilaisia lapsia ja aikuisia opetettaessa. Opiskelurauhan turvaaminen ja jopa turvallisuuskysymykset ovat formaalin koulun ongelmia, joita kansalaisopistossa ei samanlaisina ole. Tasavertaisen osallistumisen mahdollistaminen ja huomion jakaminen tasapuolisesti koko ryhmälle kunkin tarpeiden ja toiveiden mukaan on kuitenkin opettajan vastuulla myös kansalaisopistossa. Tämän totesivat sekä opiskelijat että tuntiopettajat.

liris: ei ole kiva jos yksi on koko ajan äänessä ja saa kysellä... muut jäävät sivuun

Yhteiskunnan moniarvoistuminen ja monikulttuuristuminen tuovat myös kansalaisopiston opettajalle haasteita. Kuinka toiseus huomioidaan, kaikkia kunnioittaen. Miten suvaitsevaisuuden tulisi ilmentyä opetuksessa ja oppilaitoksessa? Tirri (2002, 217) toteaa, että opettajat tarvitsevat vuorovaikutustaitoja, tietoja etiikan peruskäsitteistä sekä ymmärrystä oman pedagogisen ajattelun perusteista. Näitä taitoja tunnistaa tarvitsevansa myös työhönsä sitoutunut ja opettamiselle omistautunut kansalaisopiston tuntiopettaja.

8.3 Sosiaalinen vuorovaikutus oppimisen kontekstissa

Korhosen (2005, 165- 166) mielestä verkkoympäristö voi luoda puitteet oppimisyhteisön muodostumiselle ja vuorovaikutukselle fyysisestä etäisyydestä huolimatta. Toisaalta Korhonen toteaa, ettei oppimisyhteisön vuorovaikutusta tukemaan suunniteltuja verkkoympäristöjä ole suunniteltu korvaamaan lähiopetusta, vaan opiskelijoiden yhteistyötä ja jaettua asiantuntijuutta varten. Tällöin oppimisen yhteisöllisyys rakentuu verkon yli jaetussa tiedonmuodostusprosessissa käsillä olevasta, rajatusta aiheesta, ei niinkään tutuksi tulemisen kautta tai vapaamuotoisessa rupattelussa.

Tuntiopettajien tapaamisessa marraskuussa 2011 puhuttiin opetuksesta yleensä, tuntien kulusta ja erilaisista tilanteista mihin opettaja joutuu. Tapaamiset ovat tavallaan tuntiopeettajille työnohjausta. Puhutaan asioista jotka kulloinkin ovat ajankohtaisia. Puhuttiin siitä, kuinka itsestään selvästi käden taitojen ja joillakin liikunnan kurssellakin rupattelu on osa tunnin kulkua. Mutta myös kielenopetuksessa on tuntiopeettajan mielestä tärkeää, että opiskelijat voivat tuoda omia asioitaan esille. Omille jutuillekin täytyy löytyä vähän tilaa. Tarve juttelulle ja omien asioiden esille tuomiselle syntyy vähitellen, kun toiset muuttuvat tutuiksi. Tällaista jutustelua ja avautumista tuskin tapahtuu, jos ollaan yksilöitymättömästi vuorovaikutuksessa, etäisesti.

Opettajien tapaamisessa Sampolassa, Tampereella marraskuussa 2011:

Sosiaalisuus on tärkeätä, ei voi korvata verkkokursseilla. Vasta paikkakunnalle muuttaneet hakee paikallisen opiston. Niin itekin olen tehnyt. Se on jotenkin... turvallista, kun tietää, että semmonen paikka löytyy kylältä. Opisto tuntuu tutulta jo ennen kun ketään ihmisiä tuntee...

Kahden opettajan kanssa keskustelimme opiston kahviossa. Puhuttiin paljon opiskelijoista, miksi tulevat tunneille.

Irmeli: *Opiskelijoilla syntyy keskenään ystävyyssuhteita. Vaikka tapaisivat vain kerran viikossa se muodostuu tärkeäksi... on luvallista nauttia tapaamisista.*

Pitkäaikainen kansalaisopiston opiskelija puhuu ”meistä”, opiston opiskelijoista.

Iiris: *Opistolla on tavattu, erilaisia ihmisiä, eri ammateissa ja erilaiset elämät. Tämä yhdistää...*

...kyllä on ystävystytty, tavataan muutenkin...

...varsinkin, jos on pitkiä kursseja, niin on niitä. Jotkut on menneet naimisiinkin.

Arviointineuvosto (137) ottaa kantaa vuorovaikutukseen tasavertaisuuden kautta :

Vapaassa sivistystyössäkin on soveltuvin osin aika siirtyä oppilaitosopettamisesta kohti virtuaalioppimista. Edellytyksenä on, että ylläpitäjät ottavat oppimisen uudet organisointitavat vakavasti ja oppilaitoksissa ryhdytään kehittämään virtuaaliympäristöjä ja toimintamuotoja, joiden välityksellä yhä useammat kansalaiset voivat päästä osallisiksi erilaisten ihmisten tasavertaisuuteen perustuvasta yhteisöllisyydestä, joka on yksi vapaan sivistystyön arvostetuimpia ominaisuuksia.

Aaltolalla on mielenkiintoinen näkemys tietoyhteiskunnasta. Hän käyttää käsitettä informaatorihkama. Sitä on runsaasti ja se liikkuu nopeasti. Tämä on kuitenkin kaukana tietoyhteiskunnasta, joka perustuu kriittiseen keskusteluun yhteisöissä, tiedon arviointiin ja sen soveltamiseen. Kasvatus voidaan parhaimmillaan nähdä tällaisena jatkuvana suunnistamisen ja valintana. (Aaltola 2002, 53.) Ei siis riitä, että käytämme verkkoja ja hankimme sen avulla paljon tietoa ja kontakteja. Samalla pitää säilyttää kriittisyys, ettei tule keräiltyä liikaa rihkamaa.

Arviointineuvosto (3) on kuitenkin huolissaan tuntiopettajien verkkopedagogisista taidoista:

Tietoverkot ja verkkopedagogiikka ovat lisääntyneet 2000-luvulla esimerkiksi Opetushallituksen virtuaalikoulu- ja oppimisympäristö-hankkeiden kautta. Opettajien työ on muuttunut yhä enemmän tietoverkkojen välityksellä tapahtuvan ohjauksen suuntaan. Pelkästään tietotekniikan käytön edellyttämien taitojen omaksuminen on vaatinut perinteiseen luokahuoneopetukseen tottuneilta opettajilta uudenlaista orientaatiota. Opettajien väliset erot verkkopedagogisissa taidoissa ovat huomattavia.

Leinonen osallistuu keskusteluun opettamisesta yhteisöllisyyden kokemuksen kautta. Leinonen kuvaa omia kokemuksiaan aikuisten opettajana ja aikuisopiskelijana siitä, kuinka yhteisöllisyyden kokemus ilmenee. Hän kuvaa opetustilanteessa syntyvää positiivista tunnetta vastavuoroisuudesta, kuinka tunnelma on rento ja omien tietojen esittäminen on helppoa. Keskustelu etenee spontaanisti, ihmiset syventyvät käsiteltävään aiheeseen, eikä opetushetken päättymisenkään välttämättä lopeta keskustelua. Tällainen tilanne kehkeytyy Leinosen mukaan kuin itsestään. Toisella kerralla, hyvästä valmistelutyöstä huolimatta, saattaa kehkeytyä päinvastainen tuntemus, ikään kuin opettajan ja opiskelijoiden välillä olisi näkymätön este. (Leinonen 2002, 17.)

Leinonen hakee historian ajattelijoilta eurooppalaiseen sivistystraditioon kuuluvia teemoja, joiden katsoo olevan merkityksellisiä oman aikamme keskustelussa opettajuudesta ja opettamisesta. Leinonen (2009, 19) ottaa mukaan keskusteluun Platonin syvällisten oppimista ja opettamista koskevien ajatusten vuoksi, ei yleisen kulttuurisen merkityksen vuoksi. Platonin ajatukset syntyivät yhteiskunnan murroksessa, markkinatalouden merkitys vahvistui, kun kauppa ja merenkulku kehittyivät. Tämä johti elintason nousuun, mutta myös oman edun tavoitteluun ja moraalien rappeutumiseen. Kasvatuksella oli Platonin mukaan tehtävä johtaa

ihminen sisäiseen moraaliseen itsehallintaan. Kohtaamisen pedagogisen ongelman ydintä pohtiessaan Leinonen (2009, 20)

lainaa Platonin kuuluisaa luolavertausta. Kohtaamisen pedagoginen ongelma syntyy siitä, että eri maailmoista tulevien ihmisten on vaikea ymmärtää ja osata toistensa elinympäristöjä. Molempien tulisi haluta ymmärtää toiseutta ja asiantuntijan tulee nähdä maailma noviisin silmin ja ohjata tätä varovasti luolasta valoon. Opettajan on kuitenkin ensin nähtävä noviisin maailma. (Leinonen 2002, 21.)

Vaikka Comeniuksen voi nähdä halunneen korvata kreikkalaisen perinteen mukaisen omaehtoisen opiskelun opettajakeskeiselle tiedonsiirtämisen mallilla, löytää Leinonen (2002, 38-39.) hänen teksteistään ajatuksia sivistyneisyydestä ja ihmisyydestä aikuisuudessa. Comeniuksen mukaan jokainen aikuinen voi olla toisensa opettaja elämän arjessa. Aikuisuus on oppimisen kannalta erityisasemassa. Comenius kirjoittaa, ettei missään opita enempää kuin aikuisuudessa. Aikuisuuden oppiminen on muodollisen koulun yläpuolella, oppiminen liittyy elämän toimintoihin ja kanssakäymiseen. Comenius on myös todennut oppineensa eniten oppilailtaan. Vuorovaikutus on oleellista, ja roolit voivat vaihtua oppijan ja opettajan välillä. Oppimisen ihanne on yhdessä oppiminen. Opettaminen ja oppiminen ovat yksi prosessi, myös opettaessaan oppii. Opettajuus perustuu itsekasvatukselle, ihminen on itsensä kasvattaja ja tämä johtaa hyvään elämänhallintaan, jonka Comenius näki tavoitteena aikuisten oppimiselle. Omakohtaisuus ja vuorovaikutus perustuvat itsetuntemukselle, itsenäisyydelle, itsehallinnalle ja riippumattomuudelle.

Puhe kasvatuksen tarpeesta ja merkityksestä on siis jo antiikin ajoista, vuosisatojen kuluessa, seurannut poliittisia ja yhteiskunnallisia muutoksia ja linjauksia. Toisaalta jos ihminen välineellistetään tuotannon tekijäksi ja taloudellisen kasvun tuottajaksi katoaa ilo oppimisesta ja opettamisesta. Vuorovaikutuksellinen kanssakäyminen ja toisen kanssa oppiminen ovat ristiriitaisia tavoitteita kilpailua ja yksilöllisyyttä korostavassa yhteiskunnassa. Ihannetapauksessa oppiminen voi olla jatkuvaa vastavuoroista toimintaa jossa kohdataan ja tullaan kohdatuksi. (Leinonen 2002, 44-45.)

8.4 Pedagogiikka ja hyvinvointi

Nurmi toteaa esipuheessaan Lappalaisen, Kuittisen ja Meriläisen (2008, 6) toimittamassa teoksessa että ikäkausista riippumatta keskeisiä elementtejä pedagogiselle hyvinvoinnille ovat

oppimisen ympäristössä tapahtuva sosiaalinen vuorovaikutus, opetuksen, opiskelun ja oppimisen toimintaympäristöt sekä oppilaiden tukitoimet.

Opetus- ja oppimisprosessien ja hyvinvoinnin käsitteiden keskinäisen yhteyden hahmottaminen ja käsitteiden kytkeminen toisiinsa on mielenkiintoinen aihe. Hyvinvointi taas ilmenee onnellisuutena, elämään tyytyväisyytenä ja positiivisena mielialana. Edellytyksenä hyvinvoinnille on koko elämänkaaren aikana sellainen toimintakyky, jonka turvin yksilö voi osallistua yhteisönsä mielekkäinä pitämiin aktiviteetteihin ja sosiaalisten suhteiden ylläpitämiseen. Käsitteitä yhdistää siis positiivinen muutos ja kehitys. Pedagogisen hyvinvoinnin käsite voidaan metaforisesti tulkita sellaiseksi pedagogiikaksi, joka luo positiivisia tunnekokemuksia, tukee oppimisen prosesseja ja edistää yksilön kokonaisvaltaista kehitystä. (Meriläinen, Lappalainen, Kuittinen 2008, 8-9.) Lain mukaan ihmisen kokonaisvaltaisen kehityksen ja hyvinvoinnin tukeminen on myös yksi vapaan sivistystyön tärkeistä sivistystehtävistä. (**Laki vapaasta sivistystyöstä** < <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980632> >26.7.2013)

Arviointineuvosto (17) miettii vapaan sivistystyön sivistystehtävän ja kansalaisten sivistystarpeen kohtaamista.

Kaikille yhteiset perustarpeet ovat pikemmin aika tavanomaisia ja yksinkertaisia. Enimmäkseen ihmiset haluavat tulla hyväksytyiksi omina itsenään, osallistua täysivaltaisina jäseninä kiinnostavien yhteisöjen toimintaan, ylläpitää terveyttä, tuntea osaavansa tehdä jotain arvostettua ja pystyvänsä kehittymään siinä edelleen. Kun sivistystehtävää toteutetaan niin, että sillä onnistutaan vastaamaan väestön sivistystarpeisiin, se tuottaa myös yhteiskunnan (makro)tasolla mitattavia sivistyshyötyjä: terveyttä, hyvinvointia, osallisuutta, aktiivisuutta, työllistävyyttä .

Toimintaympäristöissä ja oppimistilanteissa tapahtuvalla oppijoiden ja opettajien keskinäisellä ja välillisellä vuorovaikutuksella katsotaan siis olevan merkittävä yhteys sekä yksilön että yhteisön hyvinvointiin ja toiminnan tuloksellisuuteen (Kuittinen, Lappalainen, Meriläinen 2008, 210). Pedagoginen hyvinvointi edellyttää toimijuutta ja osallisuutta.

Osallistuminen on tärkeitä sekä tuntiopettajille että opiskelijoille. Opettajat pohtivat kahvilakeskustelussa kurssien vapaaehtoisuutta ja sitä kuinka tarjonta valikoituu.

-kurseja voi esittää opettajat ja opiskelijat , myös ”ei vielä”opiskelijat

Iiris kertoo kuinka hienoa oli, kun pääsi kansalaisopiston opiskelijana osallistumaan opetukseen, pitämään luentosarjaan yhden luennon.

...” en olis uskonu että musta on semmoseen...onneksi opettaja usutti, en ois uskaltanu...”

Arviointineuvosto (60):

Tuntiopettajat ovat työssään usein ainakin jossakin määrin irrallaan muusta opilaitoksesta, mutta hekin tarvitsevat – ja ehkä päätoimisia opettajia kipeämmin – tukea työhön liittyvien ongelmien ratkaisemisessa. Yli puolet kansalaisopiston tuntiopettajista arvioi saavansa vähintään melko paljon tukea päätoimiselta henkilökunnalta oman työn tuntuessa raskaalta tai vaikealta

Kahvilakeskustelussa kahden opettajan kanssa pohditaan mikä tekee opistossa opettamisen erityiseksi. Molemmat ovat sitä mieltä, että taustalla on erityinen arvomaailma, vaikkei sitä ole kovin julistettukaan.

Irmeli: *et tätä kuitenkin tekee niinkun semmosella aatteen palolla, et ne arvot on niinkun tekijöille tärkeitä, mut se ei näytä olevan niin tässä yhteiskunnassa.*

Suunnittelijaopettaja toteaa, että kansalaisopistoon tutustuttaminen olisi uusille tuntiopettajille tärkeää, ja arvoista puhuminen myös. Vaikka suunnittelijaopettajallakin on opetusvastuuta, on päätyö kuitenkin tehdä tuntiopettajien työ mahdolliseksi ja auttaa siinä tarvittaessa.

Marja: *-perehdyttäminen olisi tärkeää, muttei ole siihen kauheasti ollut resursseja*

Kaikki sivistystyön vapaus ja vastuu hankkeen tilaisuuksissa kohtaamani kansalaisopistojen rehtorit ovat tuskaisen tietoisia resurssien vähyydestä ja ulkoapäin tulevista taloudellisista paineista. Rehtori on vastuussa suhteista ulkopuolisiin sidosryhmiin, pedagogiselle johtajuudella ei tunnu riittävän aikaa.

Kumpikin rehtoreista toteaa tahoillaan, hieman erilaisin sanakääntein, että jatkuvasti on vähemmän aikaa miettiä vapautta ja sivistystä.

Pedagogisen hyvinvoinnin tekijöitä ovat hyvä mieli, turvallisuuden tunne, hyväntahtoisuus sekä yksilöllisten arvojen, tunteiden ja taitojen arvostus (Kuittinen, Lappalainen, Meriläinen 2008, 213- 214.) Talib toteaa, että opettajan työ on pitkälti tunnetyötä. Omien tunteiden tunnistaminen ja hallinta ovat opettajan ammatillisuuden edellytyksiä. Kuitenkaan opettajankoulutuksessa ei juuri opeteta tunteita, vaan opettajankoulutuksen käytännöt perustuvat käsitykseen, että älykkyys olisi tunteita arvokkaampaa. (Talib 2002, 57-58.)

Oppilaitosten laatutyössä pitäisi ottaa huomioon myös vaikeasti mitattavia asioita kuten tunteet, pedagogisen hyvinvoinnin kokeminen (Kuittinen, Lappalainen, Meriläinen 2008, 216-217). Vapaan sivistystyön kansalaisopistossa toimitaan aikuisten kesken. Formaalin oppimisen aikana saadut, mahdolliset epämiellyttävät kokemukset voivat vaihtua onnistumisen ja hyvän mielen kokemuksiksi ja pelastaa loppuelämän.

Hyvä mieli, onnistuminen, hyväksytyksi tuleminen tai joku muu pedagogista hyvinvointia ilmentävä tunne auttaa osaltaan luomaan koko elämänkaaren kantavaa hyvinvoinnin tunnetta, joka auttaa jaksamaan ja ehkäisee syrjäytymistä (Kuittinen, Lappalainen, Meriläinen 2008, 218).

Opiskelijoiden puheesta käy ilmi, että oppia halutaan, mutta ilman jännittämistä. Opiskelusta ja harrastuksesta ei haluta lisää stressiä elämään.

Iiris: *nykyään on kärsiny inflaation toi harrastus-sana. Ei sais enää harrastaa mitää, sitä jotenkin väheksytään.*

Hanna: *Meidän opettaja on hyvä tyyppi, ei ota itseään liian vakavasti. On innostunut asiastaan.*

Olin kurssilla jossain muualla, ja sinne ei voinut mennä ellei ollut tehnyt läksyjä. Opettaja sanoi todella ilkeästi.

Sini: *Vanha opettaja oli ihana, tavattiin senkin jälkeen kun se jäi eläkkeelle, käytiin kylässä. Uusi opettaja oli tiukka ja pisti tekemään kaikki jotain samaa – ihan kun koulussa!!*

Pitkään käsitöitä opettanut opettaja kertoo kuinka erilaisia opiskelijat taidoiltaan ovat ja kuinka erilaisista elämäntilanteista he tulevat. Nämä tekijät tulevat kuin huomaamatta esille kurssin alussa.

Irmeli: *...mun kurssilla jokainen saa tehdä oman elämäntilanteensa mukaisesti
...toisella on aikaa ja innostusta enemmän, toisella isoja elämän muutoksia ja mullistuksia*

Useamman vuosikymmenen opettajana toiminut Irmeli pohtii suhdettaan opiskelijoihin ja opettamiseen kahvilassa toisen tuntiopettajan kanssa.

Irmeli: *... eiks se pitäisi olla tavote, että oppilaista tulis viisaampia kuin opettajat, että maailma menis eteenpäin...
... tärkeätä on se, et haluaa opettaa
...ryhmällä on suuri merkitys, antaa opettajalle paljon, ne on tavallaan työkaverit
...enemmän opettamista olen ehkä oppinut kokemuksen kautta, en osaa sanoa muuttuiko mussa mikään kun suoritin pedagogiset opinnot*

Arviointineuvosto (62):

Tuntiopettajien arvion mukaan heidän osaamisensa on vähintäänkin ”kohtalaisen hyvää” tasoa yleisimmin opetussisältöjen hallinnassa, ohjaus- ja arviointitaidoissa ja vuorovaikutustaidoissa.

Arviointineuvosto (63):

Kaikista tuntiopettajista neljä viidesosaa arvioi opiskelijoiden lähtökohtien tuntemuksen hyväksi.

Opetustilanteesta on siis ensisijaisesti vastuussa tuntiopettaja. Jotta tilanne on hyvinvointia edistävä, on opettajan riitettävä moneen. Kansanen (2004,87)pohtii myös opettajan pedagogista ajattelua. Se kohdistuu nimenomaan opetustapahtuman aihepiiriin, sillä on pedagoginen tarkoitus. Opetuksen konteksti siis erottaa sen muusta ajattelusta, sen voidaan tulkita olevan päätöksentekoa. Päätöksenteko on yleensä valitsemista eri vaihtoehtojen välillä, opetustilanteessa tai sitä valmistellessa.

Kansalaisopiston tuntiopettajan täytyy usein rakentaa opetustapahtuma alusta asti, opetusmateriaali paikalle kuljettaen, ja tilaa tapahtumalle järjestäen. Ajattelua ja ongelman ratkaisua vaaditaan jo ennen varsinaisen pedagogisen tilanteen alkua, hyvinkin pragmaattisissa kysymyksissä. Opettajien tapaamisessa kerrotaan erilaisista tilanteista, mihin opettaja voi joutua järjestäessään opetustapahtumaa: Opetusta varten varatun tilan ovi onkin lukossa, eikä avainta tai sen haltijaa löydy, pakkasta on 20 astetta ja jumppaajat odottavat ulkona. Kymmenien puheluiden jälkeen asia järjestyy. Toisessa tilanteessa tanssille varatussa opetustilassa ei olekaan äänentoistolaitteita. Äänentoistolaitteet pitää kuljettaa nopeasti toiselle puolelle kaupunkia, jotta tanssitunnille saadaan myös musiikkia. Tuntiopettaja nappaa kotoa omat laitteensa ja varaa illaksi perheen auton käyttöönsä, jotta opiskelijat eivät turhaan tule paikalle. Perheen omat suunnitelmat menevät illan osalta uusiksi. Toisaalla huovuttamista opiskelleiden jälkeen paikalle saapuvat joogaajat saavat lämmitellä opettajan johdolla ensin tilan siivoamisella. Ongelmalliset tilanteet saattavat myös muodostua kurssilla vähitellen, mutta opettajan täytyy ne jollakin tavalla ratkaista. Kielten opettajan kurssilla on ollut surutyötä tekevä leski. Aikaa meni surusta puhumiseen usealla tunnilla ja opettajan oli ajateltava tilannetta myös muiden kurssilaisten kannalta. Niinpä hän käänsi keskustelun surusta opetettavana olevalle kielelle. Tästä aiheesta keskusteltiin rajattu aika, sitten muista päivän aiheista.

Pedagogisen ajattelun lisäksi tuntiopettaja tarvitsee laaja-alaista ongelmanratkaisukykyä, sosiaalista osaamista ja tarmokkuutta, jotta oppimistapahtuma saadaan käyntiin. Lähellä ei ole välttämättä ketään keneltä kysyä, ratkaisut on tehtävä itse. Tuntiopettajat luovat sinnikkyydellään oppimiselle tilaisuuden.

Arviointineuvoston (32) mukaan:

tuntiopettajien tehtäviin ei kuulu muuta kuin tuntien valmistelu, opetusjärjestelyt ja opettaminen.

8.5 Koulutusta, kasvatusta vai sivistystä?

Kasvatustieteilijät pohtivat aikuiskasvatuksen ja sivistyksen suhdetta nyt ja myös sitä mihin tulisi pyrkiä. Vaihtoehtoja on useita. Mikä tekee sivistystyöstä sivistystä? Rinne (2005, 50-51) pohtii aikuiskasvatuksen asemaa yhteiskunnassa. Hän toteaa, että aikuiskoulutus ei voi olla vain aikuisiin kohdistuvia hankkeita, joilla parannetaan työelämän tuottavuutta. Se ei voi vain osallistua vauhti-kilpailuun ja keksiä nopeutta lisääviä välineitä. Aikuiskasvatuksen tulisi olla ihmisen arvokkuuden puolustamista, sen tulisi pelastaa ihmisen kunnian rippeet. Kuitenkin 2000-luvun elinkeinoelämän ja valtiovallan uusliberalistisissa ohjelmissa painotetaan huippuosaamiskeskittymiä, työsuhteiden osa-aikaistamista ja tulosorientoitunutta johtamiskulttuuria. (Rinne 2005,46-47.)

Myös Salo ja Suoranta (2002, 189-192) pohtivat aikuiskasvatusta modernissa ja myöhäismodernissa ajassa. He näkevät aikuiskasvatuksen roolin olevan joko sopeutuva tai kriittinen. Kriittisen pedagogiikan näkökulmasta myöhäismodernissa on mahdollisuus nähdä aikuisoppija toimijana, vastuullisena sekä omaan elämäänsä nähden että yhteisöllisesti. Toimijuus voi olla pientä ja arkista yhteisöllisyyttä. Kirjoittajat näkevät, että pedagogiikka voi olla alhaalta ylös suuntautunutta ja perustua kansalaisten omaehtoisuuteen. Pieni yhteisöllisyys ei ole ristiriidassa yhteiskunnalliseen aktiivisuuteen, vaan voi toimia sen kasvualustana. Mikä on aikuiskasvattajan rooli, kun aikuiskasvatusta näkyy kaikilla yhteiskunnallisen toiminnan tahoilla ja tasoilla? Aikuiskasvattajan tulisi olla tulkinnan ammattilainen. Tämä ei asetu asiantuntijaksi, vaan pyrkii asiantuntijuuden ja tulkinnan mielekkääseen yhdistämiseen. Tulkitsijana aikuiskasvattaja paikallistaa erilaisia kokemuksia ja

oppimisprosesseja erilaisissa viitekehyksissä. Tulkitsija myös edistää sekä yksilöllisten että yhteisöllisten oppimistapahtumien läpinäkyvyyttä, mielekkyyttä ja merkityksellisyyttä. Aikuiskasvattajan mahdollisuus on siinä, että hän luopuu roolistaan, joka perustuu ylhäältä alaspäin suhteeseen ja tyytyy roolinsa arkipäiväistymiseen. Aikuiskasvattajan tulee orientoitua ihmisten arkipäivään ja sen kokemuksiin ja edistää sitä kautta yhteisöllisyyttä ja vuorovaikutusta. Aikuiskasvattaja kantaa huolta maailmasta, hänellä on ihmisten valtauttamisen ja sivistyksellisen tietoisuuden herättämisen tehtävä. Hänen tulisi säilyttää sosiaalisen toivon idea ja työllään tähdätä muutokseen. Kirjoittajat toteavat, että kasvatuksen käsitteestä ei tule luopua, vaikka sisällöllistä uudelleenmäärittelyä tehdäänkin. He lainaavat John Wikströmin 1990-luvulla käyttämää termiä sivistymätön ekspertti. Se kuvaa tilannetta missä vieläkin ollaan aikuiskasvatuksen maailmassa, kasvatuksen käsite pyritään korvaamaan osaamisella, oppimisella ja innovatiivisuudella. Oppija tietää kaiken, muttei ymmärrä mitään. Ymmärrys syntyy vasta kasvatussuhteessa. (Salo & Suoranta 2002, 190-193.)

Tuntiopettajatkin pohtivat sivistyksen olemusta. Se nähdään monimuotoisena, ihmisten toimintaan vaikuttavana asiana.

Karoliina: *koulusivistys, se on taas tietoo ja sellasta mitä kouluissa ja yliopistoissa opiskellaan. Et jos ihminen on maisteri tai lisensiaatti tai tohtori, ei sen välttämättä tarvii vielä olla sivistynyt, puhun kokemuksesta*

Irmeli: *musta kyllä tuntuu että se oikee sivistys on sitä sydämen sivistystä, ei sitä opita lukemalla, se opitaan aika pienenä, musta siihen kuuluu semmonen toisen ihmisen huomioon ottaminen ja kunnioittaminen, jonkinlainen empaattisuus*

Karoliina: *ja havukka-ahon ajattelijat on niitä todella sivistyneitä ihmisiä*

Irmeli: *tuntuu että tän päivän yhteiskunta menee aika kauaks, on se oma etu, vaan se oma mukavuus. Puhutaan että pitää suvaita ... mutta sit ei kuitenkaan enää pidä suvaita mitään*

Kerttu: *sivistys ja vapaus, jotkut nuoret totee, että vapaa sivistystyö on omansalainen juttu ja sopii minulle, ja se on pelastus meille, että niitä saadaan (nuoria tuntiopettajia)*

Arviointineuvostokin puhuu sivistystehtävästä.

Arviointineuvosto (113):

Vähiten sivistystehtävän toteuttamista käytännön opetustyössä painotetaan kansalaisopistoissa. Tulosta voidaan tulkita niin, että asia on itsestään selvä, jota ei tarvitse erikseen ”hehkuttaa”.

Arviointineuvosto (116):

Vapaassa sivistystyön oppilaitoksissa on edustettuna lähes koko aikuiskoulutuksen kirjo yliopisto-opinnot ja ammatillinen koulutus mukaan lukien...

Eikö niukkojen voimavarojen oloissa johtamisen pitäisi entistä keskittyneemmin paneutua toiminnan ytimeen, sivistystehtävän toteuttamiseen?

Sivistystyön kontekstissa vapaus-käsite viittaa omaehtoisuuteen opiskelijoiden joukossa, toisaalta myös toiminnan sitoutumattomuuteen, ideologiseen vapauteen. Vapaan sivistystyön historiassa kansanliikkeet halusivat lisätä vapautta ja pyrkivät siihen, ettei sivistys tullut eliitin tai valtiovallan taholta. Näin valistus muuttui sivistykseksi. Edes vapaan sivistystyön kontekstissa sivistys-käsite ei ole yksiselitteinen. Sen voi katsoa viittaavan erilaisiin sivistyksellisiin pyrkimyksiin kuten persoonallisuuden kehittäminen, kansalaiseksi kasvaminen, itsekasvatukselliset sivistyspyrkimykset. Sivistyksen ulottuvuuksina voidaan nähdä esikuvan mukainen kasvu, jolloin sivistys on ulkoa annettuna tavoitteena, sekä omaehtoinen, omasta persoonallisuudesta lähtevä prosessi, luova toiminta, jolloin sivistys on vapautta omien resurssien mukaiseen kasvuun. (Suoranta, Kauppila, Rekola, Salo & Vanhalakka-Ruoho 2012, 131.)

Salo (2007, 341) pohtii vapaan sivistystyön tasapuolisuutta ja demokraattisuutta etsiessään sen tulevaisuutta. Tulevaisuuden työnäkynä Salo maalaa kolme kuvaa vapaan sivistystyön toimijoista. Yhdessä kuvassa Salo kuvailee vapaata sivistystyötä toimimaan globaaleilla areenoilla ja verkoissa, tuottamaan käyttökelpoista käytännön tietoa, perustelemaan jatkuvasti olemassaoloaan ja myymään toimintaansa koulutusmarkkinoilla. Toisessa skenaariossa Salo näkee vapaan sivistystyön tehtävänä toisaalta säilyttää nykyistä toimintaa, välittää kulttuuriperintöä ja toimia keskustelufoorumina sekä tukea kansalaisia selviämään monimutkaistuvasta arjestaan. Tässä kuvassa vapaa sivistystyö nähdään enemmänkin terapeuttisena ja tukevana kuin koulutuksellisenä tekijänä. Kolmannessa skenaariossa vapaa sivistystyö on aikuiskasvatuksen valtavirtaa kritisoiva ja luo sille vaihtoehdon. Toiminta perustuu tiedonsosiologiselle ajattelulle ja kun tieto nähdään sosiaalisesti rakentuneena, on sen oltava jatkuvan kriittisen reflektion kohteena. Vapaan sivistystyön tulisi pystyä reagoimaan

kriittisesti elämän epävarmuuksiin, riskeihin ja monimutkaisuksiin. Sen pitäisi mahdollistaa ihmisten yhteinen toiminta jossa kyseenalaistetaan ja muutetaan sekä vapaata sivistystyötä itseään että yhteiskuntaa laajemminkin. Aikuiskasvattajien tulisi pystyä luomaan valtauttavia ympäristöjä ja käytäntöjä jotka huomioivat elämän monimuotoisuuden ja edesauttavat ihmisten toimimisen yhdessä, toiseutta kunnioittaen. (Salo, 2007, 342- 345.) Jokainen toimija ratkaisee omalta kohdaltaan missä skenaariossa haluaisi tulevaisuuden viettää.

Ebbe Lundgaard (2002, 146) pohtii tanskalaisesta näkökulmasta kansansivistyksen nykyistä tehtävää kansainvälistyvässä maailmassa, maahanmuuttajien ja ”eu-eurooppalaisuuden” muuttaessa myös pohjoismaisia yhteiskuntia. Poliittikka eurooppalaistuu, talous kansainvälistyy ja tanskalainen, kuten suomalainenkin, yhtenäiskulttuuri on häviämässä. Tässä tilanteessa ihmisiä tulee auttaa ymmärtämään ja ilmentämään omaa kulttuuriaan. Vain oman kulttuurin ymmärryksen kautta voi ymmärtää muiden kulttuuria. Jotta kansat voivat ymmärtää toisiaan, niiden on tiedostettava oma kulttuurinsa ja historiansa. Itsepuolustuksen tarve syntyy alemmuudentunnosta, myös kansallisella tasolla. Myös verkkaisuus on tärkeää. Sivistystyö voi olla paikka, jossa kulttuurinen ymmärrys voi tapahtua hitaasti, se ei onnistu kiireisessä ja hektisessä maailmassa. Tämä tarjotaan haasteena vapaalle sivistystyölle. (Lundgaard 2002, 148-149.) Omalta osaltaan tähän vastaa kansalaisopisto, jossa arviointineuvoston kyselyn mukaan nähdään paikallisen kulttuurin edistäminen tärkeimmäksi sivistystehtävän osa-alueeksi (Poikela ym. 2009, 113).

Useilla opistojen valikoimissa olevilla kursseilla kartutetaan taitojen lisäksi myös oman kulttuurin ja historian tuntemista. Osallistuminen eri-ikäisistä opiskelijoista koostuville kursseille on tuntiopettajien mielestä monella tavalla hyödyllistä. Uusia taitoja oppiessa samalla muita kuuntelemalla avartaa omaa maailmankuvaansa.

Karoliina: *jos ei oo isovanhempiakaan niin kuulee millasta ennen oli*

Arviointineuvosto ei ole samaa mieltä Lundgaardin kanssa, vaan ymmärtääkseni kritisoi ymmärrystä sivistystehtävästä.

Arviointineuvosto (132):

Kansainvälistymisen, lisääntyvän liikkuvuuden, Euroopan tiivistyvän yhdentymisen ja kansallisvaltioiden rajojen madaltumisen oloissa on huomionarvioista

sivistystehtävän tietynlainen kotikutoisuus: eurooppalaisuuden edistämistä ei pidetä vapaassa sivistystyössä olennaisena osana sivistystehtävää.

Toisaalta arviointineuvosto myös ymmärtää resurssien rajallisuuden.

Arviointineuvosto (132):

Kaikkein vaikeimmassa tilanteessa ovat kunnalliset kansalaisopistot, joiden omistajat yhä enemmän – yhdistäessään opistoja – vaativat tehokkuutta ja tuloksellisuutta, eikä kansalaisopistojen sivistystehtävälle riitä aina ymmärrystä ja arvostusta.

Ja toteaa, että sivistystehtävän toteuttaminen on tärkeää.

Arviointineuvosto (132):

Joka tapauksessa sivistystehtävä on tärkeä jo vapaan sivistystyön tarkoituksen ja identiteetin kannalta. Johtopäätöksenä on syytä todeta, että sivistystehtävän toteuttaminen on vähintään kohtalaisella tasolla, mutta varsinkin vapaan sivistystyön keskusjärjestöjen on syytä pitää sivistystehtävää sekä sen merkityksen pohdintaa tulkintoineen esillä erilaisissa tilaisuuksissa.

Suoranta (2002, 13) peräänkuuluttaa taitoa, jolla pystyy tunnistamaan kasvatuksen erityiset piirteet kaikesta muusta ihmistä ympäröivästä todellisuudesta. Tätä taitoa kutsui Hollo vuonna 1927 julkaistussa teoksessaan kasvatukselliseksi näkemiseksi. Tähän taitoon siis tulisi pyrkiä, myös keskustelua lisäämällä, myös vapaan sivistystyön kentillä. Vaikka keskustelu on ontuvaa ja vaikeaa, on kuitenkin hyvä, että keskustellaan. Jälkimodernille tyypillistä on yhteiskunnallisen keskustelun vähäisyys, paikoin jopa puuttuminen kokonaan. Kasvatuksen keskustelussa ei ole pohdittu Suorannan (2002, 15-16) mukaan kasvatuksen olennaista ydintä, sinän ja minän kohtaamista. Suoranta (2002,16) nimittää sivistykselliseksi kasvatusajatteluksi kasvatusta, jossa ihminen nähdään toiseudessaan arvokkaana ja ainutkertaisena. Tällöin inhimillinen käytäntö on keskeistä ja kasvatuskäytäntö kuten kaikki muukin on epävalmis, filosofinen tapahtuma. Kaiken ikäisten tulisi saada kohdata sivistyksen kasvatusajattelun mukaista kohtelua. Sivistys vain lisääntyy kun sitä kulutetaan, se ei ole siis kulutushyödyke. Hieman vastakkainen lähestymiskulma on arviointineuvostolla.

Arviointineuvosto (136):

Vapaana sivistystyönä järjestettävään palveluun käytettävä rahamäärä pitäisi pystyä suhteuttamaan siitä syntyviin sivistyshyötyihin. Vaikka vapaa sivistystyö

järjestetäänkin pääasiallisesti julkisin varoin, ylläpitäjän on jollakin tavalla kyettävä arvioimaan myös sivistyshyötyä eli sivistystyön vaikutuksia ihmisten elämänlaatuun, kuten hyvinvointiin ja terveyteen, henkiseen ja fyysiseen aktiivisuuteen, yhteiskunnalliseen osallistumiseen.

8.6 Yhteenveto ristiinluennasta

Viranomaispuheen ja toimijoiden puheen välillä oli eroja, kuten myös niiden suhteessa tutkimuspuheeseen. Arvio on toimeksiantonsa mukaisesti arviointiraportti. Sen puhe tulee arvovaltaiselta taholta ja sillä on tilaa ja mahdollisuus välittää viestiä sekä vapaan sivistystyön kentälle että yhteiskuntaan yleisesti. Siis sillä mitä ja miten sanotaan, on merkitystä. Tuntiopettajien suuri joukko jää viranomaispuheessa edelleen marginaaliin. Sen katsotaan olevan mahdoton mitattava monessa mielessä ja liian kirjava joukko käsiteltäväksi. Sekä opiskelijoiden että tuntiopettajien saavutusten tai tulosten mittaaminen ilmaistaan tärkeänä. Tuntiopettajan pätevyys nähdään arvioinnissa ongelmallisena. Muodollista pätevyyttä ei tuntiopettajilta vaadita, mutta kun sitä ei ole, ei opettajan toimintaa eli opetuksen laatua voida arvioida.

Myöskään opiskelijoiden ja tuntiopettajien suhdetta ja siinä vaikuttavia tunteita ei voida mitata eikä siis arvioida. Vuorovaikutusta tarkastellaan vain yhdestä näkökulmasta, verkko- opetuksen kautta. Pedagogista hyvinvointia ja opettajan tunnettyötä ja näiden seurauksia ei tarkastella. Pedagogista osaamista ei nähdä olevan olemassa ilman pedagogisia opintoja. Viranomaispuhe seurailee mittaamisen ja tehokkaan toiminnan ajatuksia, vaikkakin sivistystehtävää pidetään tärkeänä. Toisaalta tässä on puheen suuri ristiriita, kun sivistyshyödyn käsite otetaan puheeseen mukaan. Sivistystehtävän hyödyt pitäisi voida muuttaa mitattavaan muotoon.

Toimijoiden puhe seuraa vuorovaikutuksen merkitystä pohtivaa tutkimuspuhetta sen kanssa samansuuntaisena. Erilaisuuden ja toiseuden kohtaamisen tärkeys tulee näkyviin tuntiopettajien puheessa. Opettajien ja opiskelijoiden syvä toveruus ja molemminpuolinen kunnioitus, joita tutkimuspuheessa pidetään tärkeinä, painottavat myös tuntiopettajien puhetta. Pedagogisen hyvinvoinnin käsite kuvaa niitä seikkoja, joita tuntiopettajakin pitää ryhmiensä työskentelylle tärkeinä; hyvä mieli, turvallisuuden tunne, hyvántahtoisuus sekä yksilöllisten arvojen, tunteiden ja taitojen arvostus. Tuntiopettajan puheessa voi nähdä

muotoutuvan aikuiskasvattajan, joka parhaimmillaan pyrkii luomaan valtauttavia ympäristöjä ja käytäntöjä ja joka huomioi elämän monimuotoisuuden ja edesauttaa ihmisten toimimista yhdessä. Oman kulttuurin ja perinteiden säilyttäminen kuuluu tuntiopettajan puheessa myös tärkeänä, viranomaispuhe toivoo sivistystyön olevan eurooppalaisempaa, ei kotikutoista.

Lukija voi tässä luvussa kuvaamistani keskusteluista tehdä omaa tulkintaa. Keskustelu on tosin rakentunut tekemieni valintojen pohjalle, olen konstruoinut sen valitsemieni tutkimuspuheiden ja aineistokatkelmien ympärille. Olen kuitenkin pyrkinyt mahdollisimman mekaanisesti poimimaan kulloiseenkin keskustelun aiheeseen ne osat toimijoiden ja viranomaisten puheesta, jotka kyseiseen aiheeseen liittyvät. Valinta ei siis ole täysin mielivaltaista, vaikkakin omien ennako-oletuksieni suodattamaa.

9 AINEISTON TARKASTELU DISKURSSIANALYYSIN MENETELMIN

Edellä esitetystä aineiston ja tutkimuspuheen keskustelusta käy toivoakseni ilmi aineiston ja tutkimuspuheen välinen suhde. Miten asioista puhutaan, mistä ollaan samaa mieltä, mistä eri mieltä. Jatkan saman puheen tarkastelua aineistossani yksityiskohtaisemmin, diskurssianalyysin menetelmin.

Diskurssit ovat rinnakkaisia tai keskenään kilpailevia, ja jotkut voivat saada muita näkyvämmän aseman. Tutkijan on pyrittävä eksplikoimaan kuinka ne aktualisoituvat erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä. (Jokinen ym. 1993, 28.) Kielen käytöllä konstruimme sosiaalista todellisuutta, teemme käsitteistä itsestään selviä, mutta emme oman kulttuurimme jäsenenä huomaa sanojen konstruktiivisuutta. Diskurssianalyysin tehtävä on siis näiden konstruktioiden näkyväksi tekeminen ja eksplikointi. (Jokinen ym. 1993, 18- 19.) Mitään ei tule ottaa annettuna, vaan pyrkiä tarkastelemaan sitä, miten todellisuus, tässä tapauksessa tuntiopettaja tuotetaan. On myös huomattava, että merkitysten vakiintuminen on sosiaalinen prosessi, jota yksi toimija ei voi muuttaa. Päädyin käyttämään aineistoni eri osiin erilaista tarkastelutapaa. Viranomaispuhetta tarkastelen faktuaalistamisstrategioiden kautta, vapaan sivistystyön toimijoiden puheesta pyrin löytämään erilaisia repertuaareja joilla tuntiopettaja rakentuu, näkemään merkityssysteemien vaihtelevuutta.

9.1 Faktuaalistamisstrategiat viranomaispuheessa

Tiedon totuudellisuuskin määräytyy sosiaalisena käytäntönä. Essentialistisen tietokäsityksen mukaan tapahtumat ja asiantilat ovat olemassa tietynlaisina, mutta niistä kertovat kuvaukset

vaihtelevat. Moninaisten kuvausten alta kuvitellaan löytyvän essentiaalinen ydin. Puheissa siis voidaan ainakin pyrkiä lähestymään ydintä, vaikka se jäisikin saavuttamatta. Tämän ajattelun vastakohtana voidaan olettaa, että kielen käyttö on janalla, jonka toisessa päässä on spekulatiivinen ja epävarma puhe ja toisessa päässä ehdottoman varman, faktuaalisen kuvan antava puhe. Mitä faktuaalisempaa puhe on, sitä vakuuttavammin se antaa lukijoille tai kuulijoille kuvan sen sisällön todenperäisyydestä. (Jokinen ym. 1993, 151-152.) Tämän ajattelun pohjalta Jokinen ym. (1993, 152) ovat määritelleet faktuaalistamisstrategiat sellaisiksi vakuuttelun muodoiksi, joita käyttämällä jonkun tiedon totuusarvosta saattaa tulla niin suuri, että kyseinen versio alkaa vaikuttaa itsestään selvältä ja ainoalta oikealta. Sanotulla ja totuudella ei näytä olevan eroa vaan asiat saadaan näyttämään kiistattomilta tosiasioilta. Faktuaalistava puhe on luonteeltaan toteavaa, ei lainkaan problematisoivaa. Viranomaispuhe on faktuaalistamisen otollinen tutkimuskohde, koska se jo tehtävänantonsa mukaisesti pyrkii todellisuuden suoraan kuvaukseen ilman problematisointeja. Faktuaalistamisen esille tuominen vaikuttaa vaikealta mutta mielenkiintoiselta haasteelta ja näkökulmalta viranomaispuheeseen. Kun puheessa vedotaan faktoihin ja ilmoitetaan kiistattomasti, mikä asiantila on, on kyseessä vallankäyttö. Kun puheen esittäjä vielä on korkea viranomaistaho, voidaan olettaa, että sillä mitä puheessa faktuaalistetaan on myös käytännön merkitystä. (mt. 155.)

Poimin Jokisen ym. faktuaalistamisen ajatuksista idean ja sovellan sitä viranomaispuheen tarkastelulle. Diskurssianalyysin idea ei sisällä valmiita menetelmällisiä työkaluja ja pyrkimys olisi soveltaa ja luoda analyysin välineitä itse. Pyrin selvittämään millaisia asiantiloja itsestäänselvyyksiksi tekeviä strategioita arviointineuvoston puheessa käytetään, vai käytetäänkö. Toiseksi pyrin tuomaan esille mitä nämä asiantilat ovat ja mitä seurauksia niiden faktuaalistamisella mahdollisesti voi olla.

Analysoitavana on se osa Arviointineuvoston puheesta, jota edellisessä luvussa keskustelutin tutkimustekstien ja vapaan sivistystyön toimijoiden puheen kanssa. Luin tekstiä ensin tunnistaakseni faktuaalistavia puheen osia tekstistä. Tämän jälkeen luokittelin näitä eri faktuaalistamisstrategioiksi. Ymmärrän kyllä, että viranomaisraportin tehtävänmäärittelynkin perusteella teksti on toteavaa. Toisaalta raportissa on kyseenalaistamiseen ja pohdintaankin mahdollisuus. Kyseessä on siis korkean viranomaistahon puhe. Arvio on tehty opetus- ja kulttuuriministeriön toimeksiannosta ja Euroopan komission suosituksesta. Voidaan siis olettaa,

että sillä mitä arviossa todetaan, on painoarvoa ja seurauksia. Tämä on ennakko- oletukseni ja näin analyysin reunakonteksti. Arvioinnin teksti on kauttaaltaan raportointityyppistä asiatekstiä. Poimin tästä tekstistä niitä kohtia, joissa puhe on toteavaa ja ilman problematisointia. Olen koonnut näitä tekstin kohtia nimeämieni strategioiden alle. Olen numeroinut aineistolainaukset ja pohtinut miten kullakin strategialla faktuaalistetaan ja mitä. Olen myös lyhyesti pohtinut faktuaalistamisen mahdollisia seurauksia ja paikoin esittänyt vastakkaisia tulkintoja kohdistuen tulkinnat aineistokatkelmien numeroinnin mukaisesti. Olen tehnyt koko prosessin näkyväksi, joten lukijalla on mahdollisuus omiin tulkintoihinsa.

9.1.1 Mittaamisstrategia

Yhden strategian olen nimennyt mittaamisstrategiaksi. Mittaamisessa ei tässä yhteydessä ole välttämättä kyse lainkaan numeerisesta esittämisestä. Myös sanallisia ilmaisuja kuten kaikki, vähän , hyvä, huono voidaan käyttää strategiassa. Kiinnitän huomiota siihen, mitä halutaan mitata ja miten.

Mittaamisstrategiaan luokittelemani puheen kohdilla ilmaistaan mittaamisen välttämättömyyttä.

OTE 1

Arviointineuvosto (30):

Tuntiopettajat ovat niin heterogeeninen joukko, että siitä ei ole helppoa saada otetta. Tuntiopettajien vuotuiset tuntimäärät vaihtelevat paljon. Jotkut tuntiopettajat antavat viikossa saman määrän opetustunteja kuin toiset koko vuonna.

*Tuntiopettajien **määrän arvioiminen on erittäin vaikeata...** Kun otetaan huomioon kansalaisopistojen opetustuntien määrän voimakas kasvu varsinkin 1980-luvulla sekä muiden oppilaitosmuotojen tuntiopettajat, voidaan vapaan sivistystyön tuntiopettajien määräksi arvioida noin 25 000–30 000.*

Tuntiopettajien joukon heterogeenisyys todetaan negatiiviseksi asiaksi. Se estää joukon määrittelyn ja mittaamisen. Mittaaminen on tärkeää, joten joukon täytyy muuttua tai se täytyy jättää oman onnensa nojaan.

OTE 2

Arviointineuvosto (43):

*Tilastokeskuksen aineistosta ei selviä, kuinka suurella osalla tuntiopettajista on päätoimiselta opettajalta vaadittavan kelpoisuuden tasoinen koulutus. Tieto olisi opetuksen tason **arvioimisen kannalta tärkeä**.*

Tuntiopettajien opetusta ei voi arvioida, ellei tiedetä onko tuntiopettajilla koulutusta vai ei. Tekstissä ei selitetä miten tieto koulutuksesta helpottaa opetuksen arviointia, mutta voidaan olettaa niin, että opetuksen laatu nousee koulutuksen määrän myötä. Joka tapauksessa tuntiopettajan koulutuksen määrä täytyy voida mitata. Koulutuksen määrällä voidaan mitata myös tuntiopettajan opetuksen taso.

OTE 3

Arviointineuvosto (136):

*Vapaana sivistystyönä järjestettävään palveluun käytettävä rahamäärä pitäisi pystyä suhteuttamaan siitä syntyviin sivistyshyötyihin. Vaikka vapaa sivistystyö järjestetäänkin pääasiallisesti julkisin varoin, **ylläpitäjän on jollakin tavalla kyettävä arvioimaan** myös sivistyshyötyä eli sivistystyön vaikutuksia ihmisten elämänlaatuun, kuten hyvinvointiin ja terveyteen, henkiseen ja fyysiseen aktiivisuuteen, yhteiskunnalliseen osallistumiseen, koulutus- ja sivistystasoon...*

Sivistyshyötyä pitää arviointineuvoston mukaan voida mitata. Ylläpitäjän, eli useissa tapauksissa kunnan, tulee siis voida esittää euroiksi muutetulla laadulla kuinka paljon vapaan sivistystyön tarjonnan seurauksena esimerkiksi kulttuurien ymmärtäminen, henkinen aktiivisuus tai suvaitsevaisuus kunnassa kasvaa. Tuntiopettajan työn kannattavuus siis pitää pystyä osoittamaan. Toiminnan pitää muuttua mitattavaan ja ”normaalimpaan” suuntaan.

Vastakkaisia tulkintoja

OTE 1 ja 2

Tuntiopettajien määrän arvioimisen vaikeuden, mutta myös sen tärkeyden voi kyseenalaistaa. Tuntiopettajien määrän selvittäminen ainakin jokseenkin luotettavalla tasolla voisi tapahtua lähettämällä kysely kansalaisopistoille. Opistoissa tiedetään parhaillaan käynnissä olevat kurssit ja niiden opettajat. Opiskelijoita laskutetaan, joten kurssit ovat jollakin tavoin rekisteröityjä, jonkinlainen reskontra löytynee. Arviointineuvosto ei kuitenkaan tuo esille sitä, mihin tuntiopettajien lukumäärän selvittäminen vaikuttaisi.

Tuntiopettajan muodollisen pätevyyden katsotaan arvioinnissa olevan ainoa seikka, joka vaikuttaa opetuksen laatuun. Näin voi päätellä, kun arvioinnissa todetaan, että opetuksen laadun arviointia ei voida tehdä, ellei pätevyys eli opettajien koulutustausta ole tiedossa. Tämä seikka ei saa tukea minun aineistossani. Tuntiopettajat ja heidän opiskelijansa pitävä joitakin opettajan ominaisuuksia edellytyksinä opetustilanteiden onnistumiselle. Muodollisesta pätevyydestä tai tutkinnoista ei kuitenkaan puhuta. Kulloinkin opetettavana olevan aiheen hallintaa sekä opiskelijoiden kunnioitusta ja huomioonottamista pidetään itsestään selvänä vaatimuksena.

OTE 3

Sivistyshyöty-käsitteen väärinkäytön mahdollisuudet lienevät mittavat. Kuntien ja valtion, meidän kaikkien yhteistä taloutta täytyy hoitaa viisaasti ja huolella. Yhteiset varat eivät kuitenkaan lisäännä sillä, että pyritään kvantifioimaan asioita joita ei voida muuntaa euroiksi. Vapaan sivistystyön hyötyjä ympäristölleen voidaan arvioida tutkimalla niiden vaikutusta, kuten esimerkiksi Manninen ja Luukannel (2008, 68) ovat tehneetkin. He toteavat laajan tutkimuksensa perusteella, että vapaan sivistystyön opintoihin osallistuminen on lisännyt hyvinvointia noin miljoonan aikuisen kohdalla suoraan, ja kansanterveydelliset vaikutukset ovat paljon mittavammat, kun otetaan huomioon aikuisopiskelijoiden lähipiiriin ulottuvat kerrannaisvaikutukset. Kyseisessä tutkimuksessa hyvinvointimuuttuja piti sisällään väittämiä jaksamisesta, fyysisestä terveydentilasta, luovuudesta, itsetunnosta ja henkisestä hyvinvoinnista eli tasapainoiseen aikuisuuteen liittyvistä osatekijöistä.

9.1.2Pätevyysstrategia

Tässä strategiassa puhutaan tuntiopettajan pätevyydestä, sen puutteesta ja ilmaistaan pätevyyden tarpeellisuus.

OTE 1

Arviointineuvoston (32) mukaan:

*tuntiopettajien tehtäviin **ei kuulu muuta kuin** tuntien valmistelu, opetusjärjestelyt ja opettaminen*

Kun määritellään työtä siten, ettei siihen ”kuulu muuta kuin”, voi puheen tarkoituksen tulkita siten, että enemmänkin voisi tai pitäisi kuulua, tai että on kielteistä, ettei muuta kuulu. Varsinkin, kun samassa yhteydessä puhutaan siitä, mitä kaikkea opettajan tehtäviin voi kuulua. (kts. sivu 49)

OTE 2

Arviointineuvosto (135):

*Vapaan sivistystyön opetushenkilöstö on **tuntiopettajia myöten** vahvasti sitoutunut työhönsä.*

Arviointineuvosto (66):

*Vahvasti työhönsä sitoutuneet työntekijät **haluavat jatkuvasti kehittyä ammatissaan**. Lähes kaikki tuntiopettajat pitävät itsensä kehittämistä vähintäänkin melko tärkeänä.*

Tuntiopettaja on kyselyssä ilmaissut olevansa sitoutunut ja haluavansa kehittyä ammatissaan. Tämän perusteella häneltä voi edellyttää myös kehittymistyötä, jonka sisällöt ehkä määritellään jossakin muualla, esimerkiksi yleisinä pätevyysvaatimuksina.

OTE 3

Arviointineuvosto (117):

*Vapaan sivistystyön opettajaksi on kelpoinen on henkilö, jolla on soveltuva korkeakoulututkinto sekä vähintään 60 opintopisteen tai vähintään 35 opintoviikon laajuiset opettajan pedagogiset opinnot. Kelpoisuusehdot eivät koske oppilaitosten tuntiopettajia eivätkä sivutoimisia kouluttajia. Toisin sanoen kelpoisuusvaatimukset eivät koske suurinta osaa esimerkiksi kansalaisopistojen opettajista. **Kelpoisuudeltaan erityisen kirjavaa joukkoa ovatkin juuri tuntiopetusta antavat opettajat.***

Arviossa tuodaan esille se, että pätevyysvaatimukset eivät koske tuntiopettajia. Tämä tekee joukosta erityisen kirjavan. Kirjava joukko ei kuulosta positiiviselta. Kirjava joukko herättää mielikuvan hankaluuksista, epämääräisyydestä ja epäluotettavuudesta, ehkä jopa turvattomuuden tunteen tai huolestumisen.

OTE 4

Arviointineuvosto (63) puhuu julkaisussaan opettajalta vaadittavista valmiuksista ja miten tuntiopettajat itse osaamisensa kokevat.

Kaikista tuntiopettajista neljä viidesosaa arvioi opiskelijoiden lähtökohtien tuntemuksensa hyväksi.

... useita mainintoja oli puutteista aikuispedagogiikan osaamisessa

Alla olevat tekstin osat ovat olleet lainauksina Arviointineuvoston raportista tekstissäni, eivät otteina Arviointineuvoston puheesta.

OTE 5

Poikela ym. (2009, 136) toteaa myös, että aikuisten opettamiseen profiloituneina asiantuntijoina vapaan sivistystyön oppilaitosten opettajilta **on luontevaa odottaa** käytännön opetustaidon lisäksi aikuispedagogiikan tuntemusta. Opettaja ei ole vain opettamisen asiantuntija. Hänen on oltava myös oppimisen asiantuntija. Opettajalla **täytyy olla halu ja kyky saada aikuinen oppimaan**. (Poikela ym. 2009, 126.)

Kun käytetään ilmaisua ”on luontevaa odottaa”, jätetään kovin vähän tilaa jollekin toiselle käsitykselle. Ilmaisua on myös epämääräinen, se ei anna mahdollisuutta vasta-argumentoinnille. Arviointineuvoston mukaan aikuinen on saatava oppimaan. Ilmeisesti tähän tarvitaan aikuispedagogiikan osaamista.

Vastakkaisia tulkintoja:

OTE 1 Aineistoni tuntiopettajien puheen perusteella on opettamiseen liittyvien töiden määrä suuri, ja jo tuntien valmistelu on aikaa vaativaa kun työt ovat hajallaan ympäri kuntaa ja tila täytyy varustaa opetukseen sopivaksi. Syksyn kurssien sisältöä valmistellaan jo edellisenä kesänä, vaikka kurssien alku ei ole vielä varmaa.

OTE 2 Sitoutuminen tuntiopettajien puheessa omassa aineistossani viittaa opiskelijoihin ja sivistystyön ihanteisiin sitoutumisena. Paremmaksi tulemisen toive ei välttämättä viittaa muodollisen pätevyyden hankkimiseen.

OTE 3 Arvioinnissa ei jätetä tilaa olla kelpoisuudeltaan kirjava joukko. Kun kelpoisuusehdot eivät koske, ollaan jotenkin vääränlaisia.

OTE 4 Arviointineuvoston arvioinnin taustalla olevien kysymysten asettelua ja niihin vastaamista voisi pohtia ja kyseenalaistaa, myös arvioinnissa. Suurimmalla osalla tuntiopettajia ei ole muodollista pätevyyttä, eli suoritettuna opettajan pedagogisia opintoja. Kymmeniä vuosia aikuisten opintoja ohjannut tuntiopettajakin saattaa kyselyssä todeta osaamisessaan olevan aikuispedagogiikan tuntemuksen kohdalla puutteita, kysymyksen asettelusta riippuen.

OTE 5 Tuntiopettajan opiskelijat odottavat opettajaltaan monenlaista osaamista, ja antavat palautteen suoraan tuntiopettajalle, jos osaamisessa on puutteita. Seuraavaa kurssia ei tule tai jo jopa käynnissä oleva loppuu ennen aikojaan jos opiskelijat eivät ole tyytyväisiä. Kun

huomioidaan, että tuntiopettaja toimii kurssien pitäjänä omalla riskillään, voidaan olettaa, että motivaatiota riittää tekemään kursseista ja opetuksesta opiskelijoiden toiveiden mukaista.

9.1.3 Työsuhdestrategia

Tämä on tapa puhua tuntiopettajan työsuhteeseen liittyvistä asioista. Tällä strategialla faktuaalistetaan tuntiopettajan erikoinen työsuhde.

OTE 1

Arviointineuvostokin (55) toteaa t tilanteen:

*kyselyyn vastanneista tuntiopettajista puolet tekee työtään päätyönä ja vajaa puolet sivutyönä. Eläkkeellä olevat ja toiminimellä työskentelevät ovat pieni vähemmistö koko joukosta. **Päätyönä työskentelevien suuri osuus ehkä yllättää, koska työsuhde on määräaikaisena monen mielestä epämukava.** Kesäajalta ei makseta palkkaa, ja monen kohdalla sama järjestely toistuu vuodesta toiseen. Ero muiden koulumuotojen virkaehtosopimusten mukaisiin päätoimisiin tuntiopettajiin on huomattava.*

Puheessa todetaan, että työsuhde on monen mielestä epämukava ja listataan epämukavuuteen vaikuttavia syitä. Mutta tilanteeseen ei ole tarjolla muutosta, sellaista ei pohdita. Työsuhde on itsestään selvästi sellainen kuin on.

Ote 2

Arviointineuvosto(40):

*Muualta työelämästä tuttu keskustelu niin kutsutusta sisäisestä yrittäjyydestä on alkanut myös vapaan sivistystyön piirissä: ...**entä miten oppilaitokset saavat pidettyä piirissään joustavasti lyhyissä työsuhteissa käytettävää ja kuitenkin ammattitaitoista opettajatyövoimaa?** Vaatimukset sisäiseen yrittäjyyteen vähenevien virkojen ja lisääntyvien pätkätköiden oloissa saatetaan kokea ahdistavana.*

Ongelmaa ei katsota olevan tuntiopettajilla, jotka ovat määräaikaisissa työsuhteissaan, vaan opistoilla, jotka tarvitsevat heitä näihin työsuhteisiin. Tällä puheella hyväksytään vallitseva tilanne, eikä kyseenalaisteta tätä epäkohtaa. Muutoksen tarvetta ei puheessa pohdita.

Vastakkaisia tulkintoja:

OTE 1 ja 2 Huomiota herättävästi arvioinnissa vetäydytään objektiivisuuden taakse, kun ensin todetaan, että työsuhdetta jotkut pitävät epämukavana. Jää tunne, että ne ”jotkut” saattavat olla väärässä. Arviointineuvosto ei arvioi työsuhteen laatua, mutta voisi olla siitä jotakin mieltä, epäilemättä. Pohdinnalle on arvioinnissa mahdollisuus, jos sitä halutaan käyttää.

Vaikka osa tuntiopettajista olisikin Leinikin ”kunniakkaan pätkätyöläisyyden” edustajia he tuskin kieltäytyisivät työsuhteensa inhimillistämisestä ja jatkuvan pätkätyöläisyyden aiheuttamien ongelmien ratkaisemisesta. Pieniä, ei juurikaan kustannuksia lisääviä muutoksia olisi mahdollista tehdä, kuten Kestinen ja Majuri (2012, 217-219) artikkelissaan esittävät ja joista tuntiopettajatkin aineistossani puhuvat.

Faktuaalistamisstrategioiden tunnistamisessa tulkinnalla on paljon tilaa. Ymmärrän, että arviointiraportin tuottamiskonteksti vaikuttaa sen puheen sisältöön. Toisaalta arvioinnin puheella on oletettavasti erittäin vahva asema vapaan sivistystyön tulevaisuuspohdinnoissa, ja sen puhetta on jo sen vuoksi pyrittävä tarkastelemaan kriittisesti ja etsiä sen tuottamille todellisuuksille vaihtoehtoja.

9.2 Merkityssysteemien kirjo vapaan sivistystyön toimijoiden puheessa.

Tarkastellessani tuntiopettajien ja muiden toimijoiden puhetta pyrin tunnistamaan erilaisia merkityssysteemeitä, joilla tuntiopettajaa rakennetaan. Valitsin tämän analyysitavan, jotta saisin esille mahdollisia erilaisia tapoja tuottaa tuntiopettajan identiteettiä vapaan sivistystyön toimijoiden kesken. Erilaisilla repertuaareilla tuotetaan erilaisia identiteettejä. (Jokinen ym. 1993, 142.) Erilaiset kulttuuriset konventiot voivat vaikuttaa repertuaarien valinnassa ja niiden käytössä. Jotkin olemassa olevat repertuaarit saattavat olla niin vahvoja, että niitä halutaan kommentoida silloinkin, kun ne eivät ole akuutisti tilanteessa mukana. Repertuaarien tunnistamiseen liittyy tiiviisti niiden funktioiden selvittäminen. (mt. 54.) Pyrin siis sekä identifioimaan repertuaareja että tavoittamaan niiden funktioita.

On huomattava, että vapaan sivistystyön toimijat, lähinnä tuntiopettajat ja opiskelijat joiden käyttämiä repertuaareja olen poiminut esille, puhuvat samasta asiasta, eli tuntiopettajan työstä, eri repertuaareilla. Erittelemällä repertuaareja en siis erittele aiheita. Elämäntaparepertuaarilla puhutaan työstä kuten palkkatyörepertuaarillakin. Eri repertuaarit tai merkityssysteemit vain tekevät saman ilmiön ymmärrettäväksi eri tavoin. Etsittäessä eroja merkityssysteemien välillä on huomioitava myös se, että sanoilla ja puheella on varsinaisen merkityksensä lisäksi erilaisia, vaikeasti havaittavia konnotaatioita. (mt. 50-51.) Ymmärrän, että puhujat myös asemoivat itseään ja muita erilaisiin positioihin, erilaisilla repertuaareilla.

Repertuaarien identifiointi on monimuotoinen prosessi eikä yhtä ainoata oikeaa rajausta tai luokittelua ole olemassa. Kaikissa identifioimissani repertuaareissa puhutaan tuntiopettajan työstä. Työtä lähestytään eri kautta, erilaisia seikkoja painottaen, erilaisia identiteettejä luoden. Merkityssysteemit ovat erotettavissa vain suhteessa toisiinsa, erojen ja yhtäläisyyksien kautta. Koska merkityssysteemien identifiointi ei pitäisi perustua tutkijan omiin konstruointeihin (mt. 51) olen etsinyt erilaisia merkityssysteemeitä yhdestä puheenaiheesta, tuntiopettajan työstä. Tämä selkiyttää mielestäni identifiointivaihetta. Samat henkilöt puhuvat samasta aiheesta, tuntiopettajana olemisesta, mutta käyttävät eri repertuaareja.

9.2.1 Elämäntaparepertuaari

Kun tätä repertuaaria käytetään tuntiopettajan työstä puhuttaessa on kyse on elämäntavasta, ei elinkeinosta tai ammatista. Tässä repertuaarissa selitetään pysymistä huonosti arvostetussa työssä. Elämäntapa on tärkeä sekä itsen että opiskelijoiden takia. Ymmärrän, että tämän päivän yhteiskunnassa on paljon kulttuurisia konventioita joita vastaan tuntiopettajuutta joudutaan puolustelemaan. Työurien rakentumisen ideaali on ehkä vieläkin muu kuin pätkätyö, säännöllinen työaika ja vakituisen työn mukanaan tuoma turva nähdään tavoiteltavana. Tuntiopettajan työn varjopuolet, kuten oman kodin käyttäminen materiaalivarastona ja epäsäännölliset työajat, tuodaan esiin siinä merkityksessä, että asia saattaa näyttää hankalalta, mutta on hallussa. Kansalaisopisto edustaa ihmisten kanssa vuorovaikutteista olemista ja tärkeää elämän osa-aluetta. Esiin tulee selviytyjän identiteetti jossa vapaus vilahtelee taustalla ja opiskelijat ja vuorovaikutus heidän kanssaan ovat tärkeitä seikkoja työssä viihtymisen kannalta. Alle olen poiminut aineistoesimerkkejä elämäntaparepertuaarissa käytetystä tuntiopettajien puheesta.

Tapaamisessa tuntiopettajat pohtivat miten heidän työtään ymmärretään ja arvostetaan ympäröivässä yhteiskunnassa. Yksi tuntiopettajista totesi:

En tiedä tietääkö ne edes, että me ollaan olemassa

Paula: *tää on tällanen elämäntapa. Pienellä kylällä kaikki tuntee, juttelee ja tulee kysymään neuvoa ja ehdottamaan kursseja vaikka kun haravoin pihaa ,vähän niinkun ois aina töissä.*

Paula: *Ostan paljon raaka-aineita, mies totesi, että niitä on koti täynnä. Mutta ensin ne on ostettava, ennen kun kurssista vielä on tietoa. Kokeilen ja teen koko ajan jotain, mitä vois sitten opettaa muillekin.*

Irmeli: *kannustaa tarvii, mutta ei motivoida (opiskelijoita)*
...eihän se oo kiva jos tulee vaan jonkun päivärahan takia istumaan tänne, jos ei muuten halua...

Irmeli: *Opiskelijoilla syntyy keskenään ystävyys-suhteita. Vaikka tapaisivat vain kerran viikossa se muodostuu tärkeäksi... on luvallista nauttia tapaamisista.*

Opettajien tapaamisessa Sampolassa, Tampereella marraskuussa 2011, joku osallistuneista tuntiopettajista:

Sosiaalisuus on tärkeätä, ei voi korvata verkkokursseilla. Vasta paikkakunnalle muuttaneet hakee paikallisen opiston. Niin itekkin olen tehnyt. Se on jotenkin... turvallista, kun tietää, että semmonen paikka löytyy kylältä. Opisto tuntuu tutulta jo ennen kun ketään ihmisiä tuntee...

Irmeli: *et tätä kuitenkin tekee niinkun semmosella aatteen palolla, et ne arvot on niinkun tekijöille tärkeitä, mut se ei näytä olevan niin tässä yhteiskunnassa.*

9.2.2 Palkkatyörepertuaari

Tässä repertuaarissa tuntiopettajat tuottavat itsensä työvoimana työmarkkinoilla. Puheessa irrottaudutaan vapaasta sivistystyöstä ja omaa työtä tarkastellaan työsuhteena, ansiotyönä. Repertuaarilla tuotetaan ”työmarkkinaidentiteettiä”. Omien työolojen ja palkkauksen epäkohdat nähdään ja niihin halutaan vaikuttaa. Halutaan pois marginaalista ja tuodaan esille ero harrastuksena opettavien ja pääasiallisen toimeentulonsa opettamisesta saavien tuntiopettajien välillä. Alla on aineistoesimerkkejä tästä repertuaarista.

Irmeli: *et kun puhutaan yleensä vaan tuntiopettajista, niin me ollaan varmaan niin ääripäässä, kun niinkun mä yritän elättää itteni tällä työllä...*

Karoliina: *ja mä olen ope sivutyönä ja harrastuksena, ilmaisiakin kursseja pitänyt*

Irmeli: *...et musta meille vois tulla joku semmonen siihen väliin. Niin tasavertasia kun ollaankin, niin vähän eriarvostettais meitä tuntiopettajia sen mukaan et onko tää meille päätyö vai onko meillä joku muu päätyö tai eläke...se ois täysin mahdollista tänä päivänä tehdä*

9.2.3 Pätevyysrepertuaari

Tässä repertuaarissa vastataan muodollisen pätevyyden vaatimuksiin, vaikka ne eivät ole akuutisti puheessa esillä, mutta kuitenkin vaikuttavat jostain etäältä. Puhutaan omasta työstä tutkintojen ja pätevyysvaatimusten kautta. Repertuaarissa muodostuu päteyysidentiteetti. Pätevyyttä ei kuitenkaan nähdä tutkintoon sidottuna, tutkinnoille tai muulle muodolliselle pätevyydelle ei oman työn näkökulmasta anneta lisäarvoa. Formaalin puolen opettajien työtä arvostetaan, ei heidän tutkintoaan. ”Oikean” opettajan ja tuntiopettajan eron tiedostaminen tuodaan vahvasti esille tässä repertuaarissa. Alla olevissa aineistokatkelmassa on pätevyysrepertuaariin luokittelemaani tuntiopettajien puhetta.

- Irmeli: *enemmän opettamista olen ehkä oppinut kokemuksen kautta, en osaa sanoa muuttuiko mussa mikään kun suoritin pedagogiset opinnot
...puhutaan paljon siitä saako opettajanimikettä käyttää muut kuin ”oikeat” opettajat*
- Karoliina: *nykyään pitää olla maisterin tutkinto opettajalla - mitä se tuo siihen ihmiseen lisää, että sillä on maisterin tutkinto!?*
- Irmeli: *aina maailma on mennyt eteenpäin niin että mestarit on opettaneet kisälleitään, äidit lapsiaan, ei ne mitään maistereita ollu*
- Karoliina: *koulusivistys, se on taas tietoo ja sellasta mitä kouluissa ja yliopistoissa opiskellaan. Et jos ihminen on maisteri tai lisensiaatti tai tohtori, ei sen välttämättä tarvii vielä olla sivistynyt, puhun kokemuksesta*
- Kerttu: *muiden oppilaitosten opettajat ei aina arvosta opiston opea, ajatellaan että sinnehän pääsee kuka vaan opettamaan...
...vaikka jotkut opettaa monenlaisissa laitoksissa , ammattioppilaitos, yliopisto, opisto
...OAJ:ssa ei open (=tuntiopettajien) asema varmaan ole kovin hyvä,
osa kuuluu siihen suoraan, osa AKOL:in kautta*

9.2.4 Ammattitaitorepertuaari

Tämän repertuaarin ilmauksissa puhutaan tuntiopettajien osaamisesta ja ammattitaidosta, työn erityisyyden ja tärkeyden ymmärtämisestä. Opiskelijat ja opettajat puhuvat samoista asioista

tärkeinä. Oman alan osaaminen on tärkeää, rakennetaan ammattilaisuusidentiteettiä. Oma erityisosaaminen kantaa ja sen opettamisen erityisyydet hallitaan. Oman työn erot oppivelvollisuus kouluun tunnistetaan, mutta yhteistyötä pidetään mahdollisena, kaikilla olisi annettavaa. Vahvistuksen omasta onnistumisesta tuovat vuosia jatkavat ryhmäläiset. Tämä esitetään kiertoilmaisulla, ”pelätään” että oppilaat eivät opi kun tulevat aina uudestaan. Opiskelijat puhuvat opettajan osaamisalueista, joita pitävät selviönä, kuten opetusaiheen hallinta ja opiskelijoiden kunnioitus ja arvostus. Alla olevissa aineistokatkelmissa on puhetta tuntiopettajilta, suunnittelijaopettajalta ja opiskelijoilta.

Irmeli: *... ei ole ylhäältä tullutta opetusohjelmaa.*

Se pitäis ymmärtää, että se on suuri rikkaus, että voi opettaa asioita, joita ei missään muualla opeteta, ei ammattikoulussa eikä

Irmeli: *toisaalta voi ajatella, että oonko huono opettaja, kun aina vaan syksyllä tulee samoja ihmisiä kursseille...*

... työ on mielekästä, ei leipäpappina olemista, se että ihmiset tulee vapaaehtoisesti, tekee siitä mielekkään

Sini: *Ei me tykätty, kun haluttiin eri asioita (kuin opettaja). Ryhmä hajosi siihen.*

Hanna: *Ei jaksa pingottaa, kun on muutakin elämässä, pitää mennä muun elämän ehdoilla. Ei saa olla stressaava ja pelottava niin kun koulu.*

Irmeli: *sitä vois ihan markkinoida, mekin voitais tehdä yhteistyötä lukion kanssa*

... et lukiolaiset vois jo hyödyntää näitä työväenopiston kursseja niin käden taidoissa kun kielissäkin

... ja tavallaan niinkun opettettais ne niinku käyttämään työväenopistoa sen lukion jälkeenkin

... peruskoulun jälkeen se ois vielä tärkempää

Karoliina: *opettajan täytyy olla opettajan paikalla, mutta ei sama kuin muualla...*

Kun uusi kurssi alkaa, jännittää vähän, että mitähän ne haluaisi tehdä

Irmeli: *saa opettajakin mokata*

Iiris: *nykyään on kärsiny inflaation toi harrastus-sana. Ei sais enää harrastaa mitää, sitä jotenkin väheksytään.*

Hanna: *Meidän opettaja on hyvä tyyppi, ei ota itseään liian vakavasti. On innostunut asiastaan.*

Olin kurssilla jossain muualla, ja sinne ei voinut mennä ellei ollut tehnyt läksyjä.
Opettaja sanoi todella ilkeästi..

Sini: Vanha opettaja oli ihana, tavattiin senkin jälkeen kun se jäi eläkkeelle, käytiin kylässä.

Uusi opettaja oli tiukka ja pisti tekemään kaikki jotain samaa – ihan kun koulussa!!

Irmeli: ...mun kurssilla jokainen saa tehdä oman elämäntilanteensa mukaisesti
...toisella on aikaa ja innostusta enemmän, toisella isoja elämän muutoksia ja
mullistuksia

Irmeli: ...tärkeätä on se, et haluaa opettaa

Kerttu on suunnittelijaopettaja.

Kerttu: sivistys ja vapaus, jotkut nuoret totee, että vapaa sivistystyö on
omansalainen juttu ja sopii minulle, ja se on pelastus meille, että niitä saadaan
(nuoria tuntiopettajia)

9.2.5 Vertaisrepertuaari

Omasta työstä puhutaan tässä repertuaarissa opiskelijoiden kautta. Opiskelijat ovat keskiössä, työ rakentuu siihen ympärille. Puheessa tuotetun identiteetin voi nimetä vertaisidentiteetiksi. Se tulee puheessa esille, eri tilanteissa. Opiskelijoiden kanssa pärjätään, vaikka aika ajoin ilman esimiestä tai työyhteisön tukea. Työn vastuusta ja opettajan roolista puhutaan tosiasioina. Vastuuta ollaan valmiita ottamaan. Opiskelijoista puhutaan läheisinä ja yhdenvertaisina, työtovereina. Opiskelijoille annetaan tilaa ja heidän annetaan olla vaikuttamassa kurssien sisältöön.

Karoliina: kun uusi kurssi alkaa, jännittää vähän, että mitähän ne haluaisi tehdä. Ekalla kerralla siitä sitten yleensä sovitaan.

Irmeli: ...ryhmällä on suuri merkitys, antaa opettajalle paljon, ne on tavallaan työkaverit

Irmeli: toimistoväkeä ei illalla enää ole ...

... (opiskelija)ryhmällä tästäkin syystä suuri merkitys, antaa opettajalle paljon

... esimies ei aina ole tavattavissa edes puhelimitse

10 TULOSTEN ARVIOINTI

Olen edellä pyrkinyt tarkastelemaan vapaan sivistystyön diskursseja erilaisten menetelmien avulla. Olen ristiinlukenut aineistoani tutkimustekstien kanssa, etsinyt käytettyjä faktuaalistamisstrategioita viranomaispuheesta ja erilaisia repertuaareja toimijoiden puheesta. Analyysin eri vaiheiden jälkeen voi todeta, että tuntiopettajaa rakentuu eri diskursseissa hyvin erilaiseksi. Puheilla on seurauksensa, joihin ei tosin välttämättä tarkoituksellisesti pyritä. Toimijoiden ja viranomaisten puhetta verrattaessa tulee näkyviin erilaisia todellisuuksia tuntiopettajasta. Kun toimijoiden puheessa käytettyjä eri repertuaareja verrataan keskenään, tulevat erot esille myös toimijoiden omassa puheessa. Tuntiopettajuus on siis monikerroksinen ilmiö, josta muodostuva kuva on hyvin erilainen katsojan näkökulmasta riippuen. Tuntiopettajasta tuotetaan erilaisia merkityksiä ja paikon ehkä ristiriitaisiakin identiteettejä.

Tulkintani mukaan toimijoiden puheessa rakentuu kansalaisopiston tuntiopettaja joka tunnistaa ja hyväksyy erilaisuuden ja kunnioittaa opiskelijoitaan. Opettajuus on tuntiopettajalle vuorovaikutusta ja tunnettyötä. Oppimisen rinnalla pyritään saamaan aikaan hyvää mieltä ja tukemaan yksilöllisiä arvoja, tunteita ja taitoja. Hyväksytyksi tulemisen ja omaehtoisuuden ilmapiiri korostuu tärkeänä.

Toimijat, joita aineistossa siis edustaa lähinnä tuntiopettajat ja heidän opiskelijansa, puhuvat pedagogisesta hyvinvoinnista ja tunnettyöstä opetuksessa, vaikka eivät tutkimuspuheen käsitteitä käytäkään. Toimijat puhuvat myös sydämen sivistyksestä sekä onnistumisen kokemisen tärkeydestä ja erilaisuuden ja toiseuden kunnioituksesta. Sosiaalinen vuorovaikutus nähdään tärkeänä, toimiminen yhdessä, paikallisesti antaa voimia jaksaa ympäröivän yhteiskunnan tuomissa paineissa ja kasvottomissa vaatimuksissa. Vapaus on tärkeää kaikille toimijoille, monella tavoin. Tehokkuuden tavoittelu ei ole toiminnan vaikuttimena. Koulumaailma opetussuunnitelmineen ja arviointeineen halutaan pitää etäällä arvojen tasolla, mutta yhteistyölle oppivelvollisuuskoulun kanssa tuntiopettajat näkevät mahdollisuuksia.

Viranomaispuheessa rakentuu ongelmallinen tuntiopettaja. Ongelmana on tuntiopettajien lukumäärä, jota ei voi selvittää, kelpoisuus joka ei ole tiedossa ja opettamisen laatu jota ei voi mitata. Tuntiopettajan työn tarkoituksena on saada aikuiset oppimaan. Viranomaispuhe ohjaa kansalaisopiston tuntiopettajaa kuten käsittääkseni koko vapaan sivistystyön kenttää kohti

oppivelvollisuuskoulun ja tutkintotavoitteiden arvoja ja tavoitteita. Opiskelijoiden tulee oppia, oppimista täytyy voida mitata ja arvioida, opettajien tulee olla tietynlaisia, heidän osaamisensa tulee voida osoittaa määrätyin kriteerein. Erilaisuus ilmenee viranomaispuheessa hankaluuksia aiheuttavana asiana. Se vaikeuttaa mittaamista ja arviointia, siitä olisi suotavaa päästä eroon. Myös paikallisuus ilmaistaan viranomaispuheessa ei-tavoiteltavana asiana. Opetus voi tapahtua verkoissa laajemmalla oppijajoukolle, paikallisten toimijoiden ja kiinnostuksen kohteiden sijaan voidaan kääntää katseet Euroopan tasolle.

Tuntiopettajan todellisuus on siis moninainen. Vapaan sivistystyön toimijoiden joukko puhuu opettajuuden ja sivistyksen perusteemoista hyvin eri tavoin kuin viranomaisraportti. Eri asiat nähdään tärkeinä, puheilla on erilaiset tavoitteet ja seuraukset. Kansalaisopiston tuntiopettaja ilmenee aineistossa laajasti, monenlaisena vapaan sivistystyön toimijana.

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli tuoda esille ja lähikuvaan kansalaisopiston tuntiopettaja. Kiinnostavaksi tehtävän on tehnyt havainto, ettei tuntiopettajasta ole juurikaan aikaisempaa tutkimusta ja vähäinen olemassa oleva tutkimus sivuaa muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta tuntiopettajaa jotenkin etäältä, tilastollisena yksikkönä. Tutkimuskysymyksiä oli vain yksi: Minkälaisena ja millä tavoin kansalaisopiston tuntiopettaja rakentuu vapaan sivistystyön toimijoiden puheessa ja viranomaisten puheessa vapaan sivistystyön kontekstissa?

Diskurssianalyysin menetelmien avulla sain aineistosta esille erilaisia tapoja tuottaa kansalaisopiston tuntiopettaja ja näin syntyneitä tuntiopettajan erilaisia merkityksiä. Tutkimuksen tehtävä on siis täytetty, vaikkakin tässä työssä olen saanut tuntiopettajan monimuotoisuudesta esille vain pienen siivun. Tässä opinnäytetyössä on operoitu vain kapealla sektorilla. Analyysiä voisi jatkaa sekä syvyys- että leveyssuunnissa, tähän diskurssianalyysin menetelmät tarjoavat mielenkiintoisia mahdollisuuksia.

Tuntiopettajat pitävät työtään ihmistyönä ja tunnetyönä jota tehdään ja johon motivoidutaan, vaikei arvostusta ja kannustusta tule muualta kuin omilta opiskelijoilta. Opiskelijat ovat tuntiopettajille monella tavoin läheisiä ja tärkeitä. Heitä ja heidän erilaisuuttaan kunnioitetaan. Opiskelijoiden omaehtoisuus ja oman opetuksen riippumattomuus opetussuunnitelmista ovat tuntiopettajien työhön voimakkaasti vaikuttavia tekijöitä. Omaan työhön ja opiskelijoihin suhtaudutaan kunnioittavasti. Samansuuntaisia päätelmiä esittävät myös Kestinen ja Majuri

(2012, 208) artikkelissaan tuntiopettajien asemasta ja sitoutumisesta. Heidän tutkimuksensa mukaan tuntiopettajat ovat vahvasti sitoutuneita opettamiseensa ja opiskelijoihinsa. Manninen ja Luukannel (2008, 66-67) tuovat omassa tutkimuksessaan esille vapaan sivistystyön opintoihin osallistumisen positiivisia vaikutuksia opiskelijoissa yksilötasolla ja myös näiden vaikutusten kerrannaisia perheiden ja lähipiirien kautta koko yhteiskunnassa. Vaikutuksina mainitaan monien muiden ohella henkisen ja fyysisen hyvinvoinnin lisääntyminen, itsetunnon vahvistuminen ja verkostojen syntyminen ja yhteisöllisyyden kokemukset. On helppo ymmärtää, että affektiivisesti opettamiseensa, oppiaineeseensa ja opiskelijoihinsa sitoutuneet tuntiopettajat mahdollistavat osaltaan myönteisten vaikutusten syntymisen. Koulutuksen arvointineuvosto etsii tuntiopettajasta erilaisia asioita, mitattavia määreitä, tehokkuutta, nopeutta, suoritettuja tutkintoja ja euromääriä.

Aineistosta löytyneiden merkityssysteemien kirjo on runsas, vaikka olen luvuissa 8 ja 9 poiminut analyysin alle vain osan puheiden sisällöstä. Tulkintatyössä olen kuitenkin pyrkinyt hyödyntämään koko aineistoa joka kehkeytyi vähitellen, erilaisissa tilanteissa havainnoiden. Tämän tarkastelun perusteella viranomaisten ja toimijoiden puheet eivät kohtaa. Totuudet ovat erilaiset. Kummankin puheita tulisi kuitenkin kuunnella tasapuolisesti, herkällä korvalla. Vapaan sivistystyön keskustelussa tulee olla osallisena kaikki asiaan kuuluvat tahot jotta se voi olla avointa. Huomionarvoinen seikka on puheiden erilainen painoarvo. Kaikella puheella on seurauksia tuottava luonne, mutta joillakin diskursseilla on enemmän valtaa kuin toisilla. Viranomaispuheesta löytämissäni strategioissa tuntiopettajasta faktuaalistetaan tiettyjä piirteitä ja seikkoja. Kun viranomaisraportin tarkoituksena on tuottaa tietoa päätöksentekijöille päätöksenteon perusteeksi, on vastapuheellekkin oltava mahdollisuus tulla kuulluksi. Kun puhutaan vapaan sivistystyön toteuttamisesta nyt ja tulevaisuudessa on keskusteluun syytä ottaa myös tuntiopettajat ja heidän opiskelijansa. Jos asioita tarkastellaan vain viranomaispuheen valossa rakentuvat päätöksenteon perusteet kapeasti ja yksipuolisesti.

Aineisto on työn kuluessa ilmentänyt tutkimusasetelman mukaista oletusta siitä, kuinka kansalaisopiston tuntiopettaja, kuten koko vapaan sivistystyön kenttä, elää erilaisten puheiden ristipaineessa. Sivistystyön sisällä on oma puheensa, ympäröivän yhteiskunnan eri tahoilta sivistystyön kenttään kohdistuu lainsäädännön ja viranomaistahojen sekä poliittisten ja taloudellisten vaikuttajien asettamien reunaehtojen luomia paineita ja vaikuttamispyrkimyksiä.

Ulkopuolelta tulevalla puheella, tässä tapauksessa viranomaistahon puheella on oma sisältönsä ja sen tavoitteetkin ilmeisesti ovat toisenlaiset kuin vapaan sivistystyön omalla pohdinnalla. Tuntiopettajan lähikuvassa välkkyä erilaisuuksien ja moninaisuuksien kirjo, joka heijastuu myös kuvan taustan muodostavasta vapaan sivistystyön kentästä. Kumpaakaan ei tule pelkistää kapeisiin raameihin, vaan säilyttää keskusteluissa rikas monikerroksisuus. Todellisuus vapaasta sivistystyöstä ja sen tekijästä, tuntiopettajasta rakentuu toiseksi ja erilaiseksi, puhujasta ja kuuntelijasta riippuen.

11 TUTKIMUSTYÖN POHDINTAA

Luotettavuuden vaatimus on ollut yksi opinnäytetyöni tekemisen taustalla vaikuttavista suuntaviitoista. Näen omassa tutkimusasetelmassani tärkeäksi luotettavuuden kannalta sen, että mahdollisimman paljon päätöksenteosta ja tulkinnasta on näkyvillä. Ymmärrän, että aineistoa on mahdollista tulkita monin eri tavoin. Tässä esittämäni on yksi, eräs mahdollinen tapa kuvata aineistoa. Haluan tuoda oman tulkintani muiden tarkasteltavaksi ja pohdittavaksi matkalla kohti uusia tulkintoja. Ymmärrän, että ilmaisurepertuaarit ovat loppumattomia ja puhunnan variaatiot tutkijan kompetenssin ulottumattomissa (Eskola & Suoranta 2005, 218).

Tutkimusprosessi sisältää jatkuvasti valintojen, päätöksien ja tulkinnan tekemistä. Kaikkea tätä ei tutkimusraporttiin saa kuvattua, mutta olen pyrkinyt tuomaan esille mahdollisimman paljon ratkaisujani ja niiden perusteluja, jotta lukija voi seurata tapahtumien kulkua. Sosiaalisen todellisuuden kielellisen rakentumisen ja relativistisen luotettavuusnäkömyksen pohjalta voidaan tätäkin tutkimusraporttia tarkastella, ja tuleekin tarkastella, omana sosiaalisesti rakentuneena todellisuutenaan, totuuden kielellisenä representaationa.

Aineiston tuotantoehtoja olen viranomaisraportin osalta pohtinut aineiston esittelyn yhteydessä luvussa kuusi. Koulutuksen arviointineuvoston arvioinnin tuottamiselle on ollut määrätyt tarpeet ja tavoitteet. Ymmärrän myös, että toimijoiden puheen tuottamistilanteissa ja puheen taltioinnissa on oma osallisuuteni vaikuttanut monessa vaiheessa. Olen pyrkinyt tekemään tulkintani koko aineiston pohjalta, vaikkakin olen käyttänyt aineistokatkelmia työn etenemisen seuraamista helpottamaan. Keräämäni aineiston katson olevan luottamuksellista puhetta, joten olen säilyttänyt aineistoani huolella ja käyttänyt koko työn ajan pseudonyymejä. Keskusteluihin osallistuneet ovat tiedäneet, että teen opinnäytetyötä ja kerään aineistoa siihen.

Työn eri vaiheissa pohtinut myös subjektiivisuuden ongelmaa. Olen lähellä tutkimuksen kohdetta monessa mielessä. Uskon ettei läheisyys ja jopa tunteiden mukana olo estä tehtävän toteutumista, tuntiopettajan nostamista esille ja keskusteluun mukaan. Pyrkimykseni oli tuottaa lähikuvaa tuntiopettajasta ja toisaalta tuoda tuntiopettaja näkyväksi ja kuuluvaksi, mukaan keskusteluun vapaan sivistystyön toiminnasta nyt ja tulevaisuudessa. En tässä tehtävässä voinut enkä halunnutkaan pysyä etäällä tutkimuskohteestani.

Kansalaisopiston tuntiopettajan eri merkitysten esille tuominen on mielestäni perusteltua ja tarpeellista. Tuntiopettajan näkyväksi tekemisellä on mielestäni merkitystä vapaan sivistystyön sisäiselle ja sitä ympäröivälle keskustelulle. Tämä lukumääräisestikin merkittävä vapaan sivistystyön toimija tulee tunnistaa ja tunnustaa, jotta kansalaisopiston tuntiopettajakin voi olla osallisena, kun sivistystyön tulevaisuutta pohditaan. Toivottavasti keskusteluissa löydetään Saloa mukaillen (2006, 5) sekä (2007, 342 -345) mahdollisuuksia luoda valtauttavia ympäristöjä ja käytäntöjä jotka huomioivat elämän monimuotoisuuden ja edesauttavat ihmisten toimimisen yhdessä, toiseutta kunnioittaen. Näin voidaan lisätä tiedon tavoitteluun emotionaalinen ja moraalinen ulottuvuus.

LÄHTEET

- Aaltola, J. 2002. Opettaja sivistyksen rakentajana. Teoksessa Sallila, P. & Malinen, A. (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Kansanvalistusseura. Helsinki. (49-48)
- Agar, M. 2006. An Ethnography by other Name. Forum Qualitative Social Research. Volume 7. No 4. Art. 36.
< <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/177> > 15.5.2013
- Aittola, T. & Suoranta, J. 2001. Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettiläinä. Teoksessa Giroux, H.A. & McLaren, P. Kriittinen pedagogiikka. Vastapaino. Tampere (7-28)
- Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. Vastapaino. Tampere.
- Berger, P.L. & Luckman, T. 2000. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Yliopistopaino. Helsinki.
- Bettex, Fr. 1909. Mitä sivistys on? WSOY. Porvoo.
- Byman R. 2002. Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa Kansanen, P & Uusikylä, K. (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. PS-kustannus. Jyväskylä.(25-31)
- Eskola, J. 2003. Tutkijan monet valinnat. Ihmettelyä laadullisen aineiston äärellä. Teoksessa Eskola, J. & Pihlström, S. Ihmistä tutkimassa. Yhteiskuntatieteiden metodologian ajankohtaisia kysymyksiä. Kuopio University Press. Kuopio. (137-157)
- Eskola, J. & Suoranta J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino. Tampere.
- Euroopan unionin virallinen lehti. Päätöslauselmat, suositukset ja lausunnot. Neuvoston päätöslauselma uudistetusta eurooppalaisesta aikuiskoulutusohjelmasta (2011/C 372/01) 20.12.2011. < <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0001:0006:FI:PDF> > 15.7.2013.
- Fairclough, N. 1994. Discourse and Social Change. Polity Press. Cambridge.
- Harva, U. 1948. Kansansivistäjä. Otava. Helsinki.
- Huotelin H. 1996. Elämäkerrallinen lähestymistapa. Teoksessa Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Helsinki: Kansanvalistusseura, (11-42)
- Huttunen, L. 2010. Tiheä kontekstointi. Haastattelu osana etnografista tutkimusta. Teoksessa Ruusuvuori J., Nikander P., Hyvärinen M. (toim.) Haastattelun analyysi. Vastapaino. Tampere. (39-63)
- Huuhka, K. 1990. Kansalais- ja työväenopistotoiminnan historia 1899 – 1979. Kansalais- ja työväenopistojen liitto. Helsinki.
- Jokinen A., Juhila K., & Suoninen E. 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Vastapaino. Tampere.
- Jokinen, J. Poikela, E. & Sihvonen, J. 2012. Sivistyshyöty ja sosiaalinen pääoma vapaassa sivistystyössä. Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö. Helsinki. < <http://www.vsy.fi/index.php?k=10210> > 26.7.2013
Jyväskylän yliopisto, avoimet oppimateriaalit . Koppa. < <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkujia> > 4.11.2012

Kansalaisopistot pähkinänkuoressa. Kansalaisopistojen liiton verkkosivut.
<<http://www.ktol.fi/pahkinankuoressa> > 6.7.2013

Kansanen P. 2002. Opetuksen tutkimuksen käytäntöä. Teoksessa Kansanen, P & Uusikylä, K. (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. PS-kustannus. Jyväskylä. (11-24)

Kansanen P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. PS – kustannus. Jyväskylä.

Kansanen P., Uusikylä K. 2002. Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. PS-kustannus. Jyväskylä.

Kestinen, K. & Majuri, M. 2012. Tuntiopettajan asema ja sitoutuminen. Teoksessa Keskinen, S., Salo, P. ja Saloheimo, L. Vapaus ja vastuu. Vapaan sivistystyön kehittämisen edellytykset. Kansanvalistusseura. Helsinki. (191-219)

Kiilakoski T., Tomperi T., Vuorikoski M. (toim.) 2005. Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisin kasvatuksen mahdollisuus. Vastapaino. Tampere.

Korhonen, V. 2005. Yhteisöllisyyden rakentuminen verkko-opiskelussa. Teoksessa Heikkinen, A. (toim.) Aikuiskasvatuksen tutkimuspolut. Kansanvalistusseura. Helsinki. (162 – 180)

Kuittinen, M., Lappalainen, K. & Meriläinen, M. 2008. Suuntaviivoja pedagogisen hyvinvoinnin tutkimiseen. Teoksessa Lappalainen K., Kuittinen M., Meriläinen M. (toim.). Pedagoginen hyvinvointi. Suomen kasvatustieteellinen seura. Helsinki. (209 -218)

Laki vapaasta sivistystyöstä < <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980632> > 26.7.2013

Lappalainen K., Kuittinen M., Meriläinen M. (toim.) 2008. Pedagoginen hyvinvointi. Suomen kasvatustieteellinen seura. Helsinki.

Leinikki, S. 2009. Pelon ja toivon välissä. Pätkätyöläisen urakerronta. TJS Opintokeskus. Helsinki.
< <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/23349/pelonjat.pdf?sequence=2> > 29.7.2013

Leinonen M. 2002. Kohtaako opettaja oppilaansa? Historian näkökulmia opettamisen ja opettajuuden kysymyksiin. Teoksessa Sallila, P. & Malinen, A. 2002. (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Kansanvalistusseura. Helsinki. (17-48)

Lundgaard, E. 2002. Kulttuuriperintö kansansivistyksen haasteena. Teoksessa Hanse, N.B., Korsgaard, O. & Bergstedt, B. (toim.) Demokratia ja vapaa sivistystyö. Pohjoismaiset ideat ja 2000-luvun todellisuus. Kansanvalistusseura. Helsinki. (144-149)

Manninen, J. & Luukannel, S. 2008. Omaehtoisen opiskelun vaikutukset. Vapaan sivistystyön opintojen merkitys ja vaikutukset aikuisten elämässä. Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö. Helsinki.

Malinen A. 2002. Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta. Epistemologinen, eksistentiaalinen ja eettinen vastuu opettajan työssä. Teoksessa Sallila, P. & Malinen, A. 2002. (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Kansanvalistusseura. Helsinki. (63-92)

McLaren, P. & Giroux, H.A. 2001. Kirjoituksia marginaalista. Identiteetin, pedagogiikan ja vallan maantieteet. Teoksessa Giroux, H.A. & McLaren, P. Kriittinen pedagogiikka. Vastapaino. Tampere.

Meriläinen, M., Lappalainen, K. & Kuittinen, M. 2008. Pedagogiikan ja hyvinvoinnin suhde. Teoksessa Lappalainen K., Kuittinen M., Meriläinen M. (toim.). Pedagoginen hyvinvointi. Suomen kasvatustieteellinen seura. Helsinki. (7-11)

Osaaminen ja sivistys 2020. Opetushallituksen strategia. Informaatioaineistot 2011:66. < http://www.oph.fi/julkaisut/2011/osaaminen_ja_sivistys_2020 > 25.6.2013.

Peltonen, J. 2000. Lawrence Kohlbergin teoria moraalista sivistyksestä ja eettisestä kasvatuksesta. Teoksessa Siljander, P. (toim.) Kasvatus ja sivistys. Gaudeamus Kirja, Yliopistokustannus University Press Finland Ltd. Helsinki. (165-177)

Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. Kurssi kohti diskurssia. Vastapaino. Tampere.

Poikela, E., Granö, M., Keurulainen, H., Kuusipalo, P., Silvennoinen, P., Jokinen, J., Knubb-Manninen, G. & Silvennoinen, H. 2009. Vapaan sivistystyön opetushenkilöstön kelpoisuus, osaaminen ja työolot. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 42. < <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/37819> > 15.1.2013

Pätäri, J. 2012. Legitiimaatitulkintoja vapaasta sivistystyöstä. Diskurssianalyttinen tutkimus. Tampereen yliopisto.

Rastas, A. 2010. Haastatteluaineistojen monet tehtävät etnografisessa tutkimuksessa. Teoksessa Ruusuvaara Johanna, Nikander Pirjo, Hyvärinen Matti (toim.). Haastattelun analyysi. Vastapaino. Tampere. (65-89)

Rauhala Lauri. 1986. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Gaudeamus. Helsinki.

Rinne, R. 2005. Mitä aikaa on tämä? Kysymyksiä aikuiskasvatustutkimukselle. Teoksessa Heikkinen, A. (toim.) Aikuiskasvatuksen tutkimuspolut. Kansanvalistusseura. Helsinki. (45-51)

Sallila, P. & Malinen, A. 2002. Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Kansanvalistusseura. Helsinki.

Salo, P. 2007. Adult Education – Liberty, Fraternity, Equality? Nordic Views on Lifelong Learning. Finnish Educational Research Association. Turku.

Salo, P. 2006 Vapaan sivistystyön määrittelyä. < www.vasa.abo.fi/users/psalo/Web/VSTmaar.pdf > 12.2.2014.

Salo, P. & Suoranta, J. 2002. Sivistyksellinen aikuiskasvatus. Kansanvalistusseura. Helsinki.

Salo, U-M. 2007. Etnografinen kirjoittaminen. Teoksessa Lappalainen S., Hynninen P., Kankkunen T., Lahelma E., Tolonen T. (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Vastapaino. Tampere. (227-246)

Sihvonen, J. 1999. Kansalaisopistojen 100-vuotinen selviytymistaistelu. Teoksessa Sallila, P. & Niemelä, S. (toim.) Sivistystyö osaamisyhteiskunnassa. Aikuiskasvatuksen 40. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Helsinki. (169-194)

Siljander, P. 2000. (toim.) Kasvatus ja sivistys. Gaudeamus Kirja, Yliopistokustannus University Press Finland Ltd. Helsinki.

Siljander, P. 2000. Teoksessa Siljander, P. (toim.) Kasvatus ja sivistys. Gaudeamus Kirja, Yliopistokustannus University Press Finland Ltd. Helsinki. (25-44)

Sivistystyön Vapaus ja Vastuu (SVV) – tutkimushanke. 2011. Hankeosapuolten sitoumus.

Skinnari S. 2004. Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. PS-kustannus. Jyväskylä.

Suoranta, J. 1999. Sivistyksellisen aikuiskasvatuksen mahdollisuudet eilen, tänään ja huomenna. Teoksessa Sallila, P. & Niemelä, S. (toim.) Sivistystyö osaamisyhteiskunnassa. Aikuiskasvatuksen 40. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Helsinki. (207-226)

Suoranta, J. 2002. Kasvatuksellisesti näkeväksi. Sivistyksellinen kasvatusajattelu tässä ajassa. Tampereen yliopistopaino Oy. Tampere.

Suoranta, J. 2008. Haarautuvien metodologioiden puutarhassa. Kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden metodologisia kysymyksiä. Tampereen yliopisto. < <http://tampub.uta.fi/handle/10024/65781> > 15.12.2012

Suoranta, J., Kauppila, J., Rekola, H., Salo, P. & Vanhalakka-Ruoho, M. 2012. Aikuiskasvatuksen risteysasemalla – Johdatus aikuiskasvatukseen. Itä-Suomen yliopiston Koulutus- ja kehittämispalvelu Aducate. Joensuu.

Talib T. 2002. Voiko tunteita opettaa? Teoksessa Kansanen, P & Uusikylä, K. (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. PS-kustannus. Jyväskylä. (56-69)

Tirri K. 2002. Opetustyön etiikka. Teoksessa Sallila, P. & Malinen, A. (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Kansanvalistusseura. Helsinki. (203 -224)

Uusikylä K. 2002. Voiko luovuutta opettaa? Teoksessa Kansanen, P & Uusikylä, K. (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. PS-kustannus. Jyväskylä. (42-55)

Vapaan sivistystyön kehittämisohjelma 2008-2012. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:12

<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/Vapaa_sivistystyx/ >
15.7.2013

Vapaan sivistystyön keskusjärjestö. < <http://www.sivistystyo.fi/index.php?k=10433> <12.2.2014

Varto, Juha. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. E-kirjana:
<http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf

Vuorikoski M. ja Kiilakoski T. 2005. Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisin kasvatuksen mahdollisuus. Vastapaino. Tampere. (309-334)